







NEUE JAHRBÜCHER

FÜR DAS KLASSISCHE ALTERTUM GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR UND FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG BERNHARD GERTH (†)
UND PAUL CAUER

ACHTUNDZWANZIGSTER BAND
MIT EINER ABBILDUNG IM TEXT



1911
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

NEUE JAHRBÜCHER
FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

BERNHARD GERTH (†) UND PAUL CAUER

VIERZEHNTER JAHRGANG 1911

1911
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND XXII (1908), XXIV (1909), XXVI (1910) UND XXVIII (1911)

Adam Abt in Offenbach a. M. (XXVIII 567)
Wilhelm Adams in Hörde (XXVIII 418)
Friedrich Aly in Marburg (XXII 1. 521)
Wilhelm Becher in Dresden (XXII 423)
Karl Becker in Elberfeld (XXII 558)
Franz Bender in Köln (XXIV 432)
Ernst Beutler in Leipzig (XXIV 363)
Alfred Biese in Neuwied (XXIV 478, XXVI 496, XXVIII 233)
Karl Bitterauf in Kempten (XXVIII 174)
Wilhelm Bock in Rastenburg (XXVIII 231)
Alois Bömer in Breslau (XXVI 83)
Karl Bone in Düsseldorf (XXII 439. 473)
Eugen Borst in Böblingen (XXII 255)
Daniel Bothár in Oedenburg (XXVI 95)
Paul Brandt in Düsseldorf (XXVIII 451)
Karl Brugmann in Leipzig (XXVIII 454)
Wilhelm Bruhn in Züllichau (XXVI 22. 65)
Bernhard Bruhns in Zittau (XXVI 361)
Wilhelm Bruns in Pforta (XXVIII 475)
Gerhard Budde in Hannover (XXII 60. 303, XXVIII 542)
Adolf Busse in Berlin (XXVI 465)
H. Cannegieter im Haag (XXVIII 175)
Paul Cauer in Münster (XXII 514, XXIV 337, XXVI 1. 130, XXVIII 422. 443. 496. 511. 529. 565)
Otto Clemen in Zwickau (XXVI 591)
Karl Credner in Brandenburg a. H. (XXII 402)
August Döring in Berlin (XXIV 140)
Georg Ellinger in Berlin (XXIV 150)
Ernst Elster in Marburg (XXIV 540)
Erich Enderlein in Elmshorn (XXVIII 243)
Ludwig Enthoven in Straßburg i. E. (XXIV 312, XXVIII 33)
Kurt Fleischer (†) (XXIV 264. 380)
Fritz Friedrich in Leipzig (XXIV 69. 465, XXVI 459)
Anton Funck in Magdeburg (XXVIII 564)
Heinrich Gebler in Mörs (XXVIII 155)
Kurt Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 83. 134. 185, XXIV 549, XXVI 181)
Wilhelmine Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 453)
Bernhard Gerth (†) in Leipzig (XXIV 335)
Alfred Giesecke in Leipzig (XXII 241)
Hans Gilbert in Meißen (XXVI 218)
Hugo Gillischewski in Berlin (XXII 265)
Alfred Götze in Freiburg i. B. (XXVI 316)
Eugen Grünwald in Berlin (XXII 576, XXVI 41)
Karl Guttmann in Dortmund (XXVIII 397)
Franz Hahne in Braunschweig (XXIV 255)
Martin Hartmann in Leipzig (XXVI 370)
Ludwig Hasenclever in München (XXIV 92)
Paul Hasler in Wesel (XXII 422)
B. Heil in Mörs (XXIV 178, XXVIII 170)
Max Hennig in Leipzig (XXII 425, XXIV 463)
Karl Heussi in Leipzig (XXVIII 389)
Friedrich Heussner in Cassel (XXVIII 228)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XXII 121)
Cornelius Hölk in Lüneburg (XXVIII 427)
Max Holtze in Leipzig (XXIV 295)
Bernhard Huebner (†) in Köln (XXII 219)
Walther Janell in Steglitz (XXVIII 25)
Johannes Ilberg in Wurzen (XXVIII 283)
Otto Kähler in Frankfurt a. M. (XXVIII 507)
Otto Kämmel in Dresden-Loschwitz (XXII 200, XXVI 59)
Bruno Kaiser in Pforta (XXVIII 457)
Johannes Kaiser in München (XXVI 237)
Max Kirchner in Danzig (XXVIII 177)
Willibald Klatt in Steglitz (XXIV 401, XXVI 121)
Hans Kleinpeter in Gmunden (XXVI 224)
Wilhelm Knögel in Frankfurt a. M. (XXII 30, XXIV 113, XXVIII 129)
Ernst Korselt in Zittau (XXIV 349)
Hans Lamer in Leipzig (XXII 418, XXIV 460. 581, XXVI 272, XXVIII 164)
Rudolf Lehmann in Posen (XXVI 8)
Klemens Löffler in Breslau (XXII 62. 180. 183. 357, XXIV 231)
Hermann Ludwig in Stuttgart (XXII 65)
Gustav Major in Sonnenblick (XXVIII 219)

Eduard Martinak in Graz (XXIV 174)
Carl Matthias in Schlawe (XXIV 246)
Ulrich Meier in Bautzen (XXVI 409)
Hans Meltzer in Hannover (XXVIII 173)
Rudolf Methner in Bromberg (XXIV 185)
Friedrich Meyer in Halle (XXVI 515)
Georg Milow in Wildpark (XXVIII 259)
Hans Morsch in Berlin (XXII 63. 541)
Wilhelm Münch in Berlin (XXIV 111, XXVI 169. 266, XXVIII 101)
Max Nath in Pankow (XXVI 119, XXVIII 65. 506)
August Nebe in Berlin (XXVI 56. 326)
Emil Niepmann in Bonn (XXVIII 513)
Waldemar Olsen in Demmin (XXIV 83)
Theodor Opitz in Leipzig (XXIV 398, XXVI 167, XXVIII 62)
Max Ortner in Klagenfurt (XXIV 209)
Joseph Petzoldt in Spandau (XXVIII 1. 550)
Karl Pflug in Friedenau (XXVIII 171)
Hermann Planck in Stuttgart (XXII 19)
Johannes Poeschel in Meißen (XXII 518, XXVI 61)
Franz Pohlhammer in Stuttgart (XXVIII 372)
Max Preitz in Zerbst (XXVIII 143)
Hans Preuss in Leipzig (XXVI 271)
Walther Reichardt in Groß-Lichterfelde (XXVI 191)
Siegfried Reiter in Prag (XXVI 292. 340. 393. 506)
Otto Richter in Leipzig (XXII 571, XXIV 61, XXVI 164. 165. 166. 221. 222. 223. 224, XXVIII 125. 126. 128. 390. 391. 392)
Richard Schmertosch v. Riesenthal in Leipzig (XXII 111)
George Rindfleisch in Köln (XXIV 499)
Eduard Roese in Bartenstein (XXII 98)
Friedrich Rommel in Berlin (XXVIII 212)
Friedrich Rosendahl in Soest (XXVIII 531)
Walther Ruge in Bautzen (XXIV 62, XXVIII 393. 395)
Maximilian Runze in Berlin (XXVI 429, XXVIII 275)
Ulrich Schaarschmidt in Chemnitz (XXII 536)
Fritz Schemmel in Berlin (XXII 147. 494, XXIV 438)
Ernst Schmolling in Stettin (XXII 551)
Heinrich Schnell in Güstrow (XXIV 221, XXVI 329, XXVIII 289. 486)
Julius Schönemann in Homburg v. d. H. (XXVI 273. 549)
Ernst Schultze in Hamburg (XXVIII 498)
Berthold Schulze in Groß-Lichterfelde (XXIV 335)
Ernst Schwabe in Leipzig (XXII 272. 293. 313, XXIV 279. 422, XXVIII 120. 343. 345. 387)
Hermann Schwarz in Marburg (XXIV 1. 233. 281. 394. 396. 517)
Wilhelm Schwarz in Bochum (XXII 20)
Otto Seiffert in Breslau (XXVIII 314)
Hermann Ed. Sieckmann in Osnabrück (XXVI 478)
Ernst Sihler in New York (XXVIII 84)
Hermann Stadler in Ingolstadt (XXVI 146)
Arthur Stahl in Wesel (XXVIII 302)
Otto Stange in Dresden (XXIV 487)
Eduard Stemplinger in München (XXVI 212. 225. 579, XXVIII 326)
Hans Stich in Zweibrücken (XXVIII 60)
Paul Stötzner in Zwickau (XXII 358. 359, XXVI 591, XXVIII 124)
Heinrich Stürenburg in Dresden (XXIV 561)
Franz Stürmer in Weilburg (XXIV 31)
Emil Stutzer in Görlitz (XXII 169. 296)
Wilhelm Süss in Leipzig (XXII 343)
Johannes Teufer in Schöneberg bei Berlin (XXII 469. 485)
M. Treitinger in Mülhausen i. Els. (XXIV 458)
Richard Ullrich in Berlin (XXII 361)
Paul Vogel (†) in Leipzig (XXIV 65)
Hugo Vollprecht in Zwickau (XXVIII 509)
Karl Walter in Weimar (XXII 36)
Bruno Wehnert in Hamburg (XXII 297)
Martin Wehrmann in Stettin (XXII 359. 413)
Georg Werle in Darmstadt (XXVI 251)
Heinrich Werner in Düren (XXVI 529)
Rudolf Wessely in Charlottenburg (XXVI 158)
Max Wiesenthal in Duisburg (XXIV 521)
Rudolf Windel in Halle a. S. (XXIV 276. 330, XXVI 245)
Wilhelm Wunderer in München (XXVI 102, XXVIII 96)
Gustav Wustmann in Leipzig (XXIV 58)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (XXIV 182)

INHALT

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1911 BESPROCHENEN SCHRIFTEN



DIE EINWÄNDE GEGEN SONDERSCHULEN FÜR HERVORRAGEND BEFÄHIGTE

Von Joseph Petzoldt

Zu der Frage der Sonderschulen für hervorragend Befähigte (vgl. Jahrgang 1904 XIV 425 dieser Zeitschrift) liegt eine große Anzahl von Äußerungen in Fachzeitschriften und in der Tagespresse vor.[1]) Dabei sind wohl alle Einwände, die sich gegen die geplante Einrichtung vorbringen lassen, zur Sprache gekommen, so daß wir ein deutliches Bild von den Widerständen gewinnen können, auf die der Vorschlag noch bei vielen trifft. Und so dürfte es an der Zeit sein, auf jene Einwände ausführlicher zu erwidern.

Sie lassen sich in zwei Hauptgruppen ordnen:

1. Sonderschulen sind den vorzüglich Begabten nicht nur nichts nütze, sondern geradezu nachteilig.
2. Die große Masse der übrigen Schüler und die Gesamtheit des Volks würde durch sie geschädigt werden.

Beide Gruppen können weiter so eingeteilt werden:

1a. Den Begabten wird schon im großen und ganzen auf den bestehenden Schulen ihr volles Recht, oder es kann ihnen doch im Rahmen derselben leicht dazu verholfen werden.

1b. Durch die Absonderung würden sie an ihrem Charakter Schaden leiden,

1c. aber auch ihre Gesundheit würde dadurch gefährdet werden.

1d. Viele Hochbegabte könnten in den Schuljahren überhaupt nicht erkannt werden.

2a. Die Auswahl müßte häufig Schüler treffen, die gar nicht hervorragend begabt seien.

2b. Den höheren Schulen würden die fortreißenden Elemente entzogen und den Lehrern die Lust an der Arbeit erheblich vermindert werden.

2c. Durch die Absonderung würde man eine Geistesaristokratie erziehen, die für den Durchschnittsmenschen kein Interesse und Verständnis mehr hätte.

2d Die durch die Sondererziehung Ausgezeichneten würden die Struktur der menschlichen Gesellschaft ändern.

---

[1]) Mir sind mehr als 60 bekannt geworden. Dazu kommen noch die Darlegungen der 15 Redner in den beiden Sitzungen des Berliner Gymnasiallehrervereins im Februar und März 1905 und eine ganze Reihe privater Äußerungen.

Die ersten sechs dieser Einwände (1a bis 2b) sind häufig, die beiden letzten nur ganz vereinzelt erhoben worden. Wir wollen nachher alle in der angegebenen Reihenfolge behandeln.

Umschreiben wir aber zunächst, was wir für unseren praktischen Erziehungszweck unter hervorragend Befähigten zu verstehen haben. Ich rechne dazu schon alle diejenigen, die im gewöhnlichen Schulalter in Klassen von etwa 20 Schülern unter tüchtigen Lehrern bei täglich 4 wissenschaftlichen Stunden und nicht mehr als 2 bis 3stündiger häuslicher Arbeit ohne jede Überanstrengung — also mit geringerer Mühe als der schlechtere Durchschnitt der großen Mehrzahl der Schüler unserer heutigen höheren Schulen — zwei der in den Lehrplänen dieser Schulen vorgeschriebenen Jahrespensen in einem Jahre erledigen können. Und ich glaube eher zu niedrig als zu hoch zu greifen, wenn ich auf Grund langjähriger Beobachtung annehme, daß etwa 10 % aller Schüler dieser Bedingung entsprechen würden. In der letzteren ist, was nicht übersehen werden darf, auch ein gewisses Maß von Charakteranlage eingeschlossen, das indessen kaum über das des besseren Durchschnitts hinauszugehen braucht: Fähigkeit zur geistigen Konzentration und Willigkeit zur Arbeit.

Es ist meines Wissens bisher nicht bestritten worden, daß es Schüler von der umschriebenen Qualität gibt, und daß sie auch in der angegebenen Anzahl auftreten — nur Ullrich setzt (S. 4 Anm. 2) ein schwaches Fragezeichen hinsichtlich der Zahl. Dagegen haben Werner (in der Diskussion meines Vortrags im Berliner Gymnasiallehrerverein 1905) und Bruno Meyer (an der unten S. 7 Anm. angeführten Stelle, S. 515) eingewendet, daß man die Durchnahme der Doppelpensen unserer gegenwärtigen Lehrpläne nicht bis oben hin durchführen könne: Shakespeare und Sophokles usw. sei nicht mit 14 bis 15jährigen Schülern zu behandeln. Bruno Meyer sagt: 'Lessing und Sophokles, Einführung in die höhere Mathematik und exakte Naturwissenschaften, Geschichtspragmatik und philosophische Propädeutik erspart sich selbst der Allerbegabteste mit Vorteil auf diejenigen reiferen Jahre, denen sie auch jetzt schon zugewiesen sind.'

Hier muß zweierlei unterschieden werden: ob nur an die stetig entwickelten geistigen Kräfte oder auch an ein höheres Maß von Lebenserfahrung appelliert wird. Wo ein Kunstwerk zu seinem vollen Verständnis Vertrautheit mit allen Lebensverhältnissen der Erwachsenen, also eine reichere Lebenserfahrung voraussetzt, da kann es natürlich von Kindern noch nicht oder doch nur mangelhaft verstanden werden. Man wird also Faust, Wilhelm Meister oder den Grünen Heinrich mit Schülern vom normalen Alter der gegenwärtigen Mittelstufe nicht behandeln. Daß aber begabten Schülern in einem Alter, in dem man allgemein Wilhelm Tell, die Jungfrau von Orleans, Hermann und Dorothea bespricht, Ödipus und Antigone, König Lear und selbst Hamlet nicht zugänglich sein sollen, wenn nur die fremde Sprache keine Schwierigkeit mehr macht, das muß ich entschieden bestreiten. Gewiß wird in späterem Alter das Verständnis ein tieferes sein, aber das gilt für alle Grade der Begabung und

alle Stoffe gleichmäßig und kann uns nicht abhalten, schon die Jugend den ihr zugänglichen Anteil aus der Fülle von Schönheit und Wahrheit entnehmen zu lassen, den jene Meisterwerke auch schon für sie bergen.

Grammatik aber und alles technisch Sprachliche überhaupt, Mathematik und Naturwissenschaften, Volkswirtschaft und Geschichte, das wird sich der begabte Vierzehnjährige sicher nicht schwerer aneignen als der Siebzehnjährige von durchschnittlichen Fähigkeiten. In allen diesen Disziplinen sind die späteren Schritte relativ durchaus nicht schwieriger als die früheren. Wer die Gründe für das Verfahren der Division algebraischer Summen verstanden hat (was heute zum Pensum der Unter- und Obertertia gehört), dem können auch die komplexen Zahlen und die Kegelschnitte keine Schwierigkeiten bereiten, vorausgesetzt nur, daß er alle dazwischenliegenden Schritte mitgemacht und alle diese Einsichten durch hinreichende Übung befestigt hat. Wer also das Pensum der Unter- und Obertertia in einem Jahre glatt bewältigen kann, der wird auch das von Unter- und Oberprima in der gleichen Zeit erledigen. Im übrigen handelt es sich bei der Forderung der Doppelpensen gar nicht um eine sklavische Befolgung der normalen Lehrpläne, sondern nur um einen praktischen Hinweis darauf, wie man die Sache ohne zu große Bedenken überhaupt aufassen könne. Daß ein Lehrer an einer Sonderschule dem Lehrplan die nötige Elastizität zu wahren und sich der geistigen Kapazität seiner Schüler anzupassen verstehen muß, das ist natürlich Voraussetzung. Darum ist es auch gar nicht nötig, daß wir heute schon die Modifikation festlegen, die wir mit den bestehenden Lehrplänen vorzunehmen haben. Dazu wird der Versuch selbst sehr leicht die Handhabe bieten.[1])

Was v. Massow und Bruno Meyer für die Begabten vorschlagen: statt vorwärts lieber in die Breite zu gehen, das halte ich für sehr wenig empfehlenswert. Das führt leicht zu bloßem Wiederkäuen und zu Nebensächlichkeiten. Die historisch späteren Einsichten sind im allgemeinen auch die tieferen. Unsere Losung ist darum: Ohne Hast, aber auch ohne Rast hinauf auf die Höhe unserer Kultur; wir wollen Führer erziehen.

Innerhalb und außerhalb der oben gekennzeichneten Gruppe der hervorragend Befähigten kommen vereinzelt Fälle vor, in denen Schüler in dem einen oder anderen Fache Hervorragendes leisten — etwa in Sprachen und Geschichte oder in Mathematik und Naturwissenschaften — und in analogen mehr oder weniger versagen. Das sind die sogenannten einseitig Veranlagten. Die Frage dieser Einseitigen scheint mir indessen noch recht wenig geklärt zu sein. Es ist mir doch sehr wahrscheinlich, daß ein großer Teil, wenn nicht die Mehrzahl von ihnen, unter günstigeren Bedingungen — bei weniger überfüllten Klassen und individuellerer, geschickterer Behandlung — auch in den anderen Fächern Zufriedenstellendes, vielleicht auch Gutes geleistet hätte. Wie dem aber auch sei, auf jeden Fall wird die Zahl dieser stark einseitig Begabten erheblich geringer sein. Für sie wie auch noch für andere große wissenschaft-

[1]) Damit dürfte v. Leclairs Bedenken beschwichtigt werden können (s. 'Das Wissen für alle' 1906 Nr. 46) und ebenso das Wynekens (Politisch-anthropol. Revue 1906 V 2).

liche, technische und künstlerische Begabungen, die sich unserem Rahmen nicht leicht einfügen lassen möchten, müßte besonders gesorgt werden, teils im Zusammenhang mit unseren zunächst für allgemeinere Verhältnisse geplanten Sonderschulen, teils vielleicht auch außerhalb ihres Arbeitsfeldes. Ich will diese Frage als *cura posterior* jetzt nicht behandeln: es genügt die Einsicht, daß für solche Individualitäten — für den Fortschritt der Menschheit oft die wichtigsten — die bestehenden Schulen erst recht nicht zureichen, daß für sie also erst recht eine besondere Erziehung notwendig ist. Denn damit gelten die Einwände, um deren Erörterung es sich hier handelt, auch ihrer Absonderung von der großen Menge der Schüler.[1])

1a. Am wenigsten gründlich ist die Kritik[2]) auf die für unsere Stellung doch ausschlaggebende Behauptung[3]) eingegangen, daß die hervorragend Befähigten auf den höheren Schulen an Geistes- und Charakterbildung erheblich geschädigt, weil vernachlässigt werden, und daß das zum Nachteil des Gemeinwohls geschieht. Man weist da auf das hin, was einzelne tüchtige Lehrer tun, um die regeren und hungrigeren Geister zufriedener zu stellen, erinnert an den inzwischen hier und da eingeführten Gruppenunterricht und an den ebenso im Werden begriffenen von Schularbeiten freien Nachmittag, an dem sich die Schüler der Oberstufen mit den Wissenschaften näher beschäftigen können, für die sie besondere Anlage und Neigung haben, unterstreicht die Forderung, mangelhaft begabte Schüler nicht von Klasse zu Klasse mühsam weiterzuschleppen, wünscht freiere Gestaltung des Unterrichts und der Disziplin auf der Oberstufe, Herabsetzung der Schülerzahl in den vielfach überfüllten Klassen — aber das Hauptmoment erörtert man überhaupt nicht: daß die Begabten während des Unterrichts Stunde für Stunde bei weitem noch nicht die Hälfte dessen tun, was sie ohne die geringste Überanstrengung tun könnten; daß dieser Mangel an Übung der doch nach Übung geradezu verlangenden geistigen Kräfte — durch viele, für die Entwicklung wichtigste Jahre fortgesetzt — relative Verkümmerung und Erziehung zum halben Müßiggang bedeutet und bei rührigeren Naturen Öde und Langeweile hervorbringen muß; daß in den gut Beanlagten während der Schuljahre so der beste Grund der Charakterbildung überhaupt nicht gelegt wird: das selbstlose, die Person an die Sache hingebende Arbeiten, der echte Fleiß, nicht der Sitzefleiß des auf äußere Erfolge ausgehenden Strebers

[1]) Von den geplanten Sonderschulen schlechthin als von Genieschulen zu sprechen, wie es Leyers in der Umschau 1910 S. 509 tut, ist also irrtümlich.

[2]) Man vgl. namentlich: W. v. Massow, Höhere Schulbildung und höhere Begabung. Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 220 vom 23 Sept. 1905. — H. Commenda, Sonderschulen für Begabte. In der Pädagogischen Zeit, Beilage zur Wiener 'Zeit' Nr. 1094 vom 11. Okt. 1905. — R. Ullrich, Sonderschulen für hervorragend Befähigte? Neue Jahrbücher für Pädagogik 1905. — Otto Hesse, Sonderklassen für hochbegabte Schüler. Kritische Gedanken. In verschiedenen Zeitungen Anfang Juni 1910 erschienen, z. B. Breslauer Zeitung Nr. 385 vom 5. Juni 1910, Magdeburger Zeitung, Straßburger Post.

[3]) Petzoldt, Sonderschulen für hervorragend Befähigte, Leipzig 1905, S. 1—6. Vgl. auch den ergänzenden und auf zwei Haupteinwände näher eingehenden Artikel unter gleicher Überschrift in der Vossischen Zeitung Nr. 221 vom 12. Mai 1908.

oder des intellektuell schwächer, aber an Charakter gut veranlagten treuen Arbeiters, sondern der selbstverständliche Fleiß der von geistigen Interessen erfüllten ideal gerichteten Natur.

Hier wäre der Punkt, an dem die Kritik sorgfältig zu prüfen gehabt hätte. Aber freilich, es wäre ihr wohl schwer geworden, diese Dinge zu widerlegen; sie können ja niemandem entgehen, der erst auf sie aufmerksam geworden ist, und sind das natürlichste und begreiflichste Ergebnis unseres Schulsystems, in dem so weit verschiedene Kräfte vor denselben Wagen gespannt werden.

Während für den begabten Schüler gewöhnlich eine einzige richtig gestellte Frage ausreicht, um die gewünschten Vorstellungsmassen zu erwecken, oder die beabsichtigten Verknüpfungen von Vorstellungsgruppen zu bewerkstelligen, bedarf es für das geringere Mittelgut gewöhnlich einer ganzen Reihe von Fragen. Da diese im allgemeinen auch weit ungeschickter und verbesserungsbedürftiger beantwortet werden, als das von den gut Veranlagten geschieht, so ergibt sich, daß das gleiche Unterrichtsergebnis bei den Begabten in einer vielfach kürzeren Zeit zu erreichen ist. Ebenso bedürfen die letzteren eines weit geringeren Übungsstoffes zur Befestigung der gewonnenen Einsichten und Regeln, die Wiederholungen erfordern ebenfalls nur einen Bruchteil der Zeit, die mit den anderen zu dem gleichen Zwecke hingebracht werden muß[1]), und mit ihren Hausaufgaben sind sie gewöhnlich in weniger als der halben Zeit fertig, die der Durchschnittsschüler darauf zu verwenden hat.

Die hervorragend Befähigten sind also in unseren Schulen dauernd weit unter der normalen Grenze ihrer Leistungsfähigkeit beschäftigt. An diesem Zustand vermögen alle jene, sonst ja gewiß sehr dankenswerten Einrichtungen wie Gruppenunterricht, aufgabenfreier Nachmittag, Anregung durch teilnehmende Lehrer, Verkleinerung der Klassen, größere Strenge bei der Versetzung keine wesentliche Änderung herbeizuführen, sie sind nur schwache Surrogate für den Sonderunterricht, weil der Hauptfehler bestehen bleibt, die Begabten täglich fünf Stunden lang zu dem langsamen Schritt der gerade noch Mitzunehmenden des schwachen Durchschnitts zu zwingen. Auch bei den häufig geringeren Schülerzahlen der obersten Klassen sind zwei oder drei schwache Schüler, und selbst schon einer, ein furchtbares Schleifzeug, das den Begabten oft ungeduldig macht, ja ihm den Unterricht verleiden kann. Und empfängt nicht jeder Lehrer mit einem stillen Seufzer einen neuaufgenommenen schwachen Schüler in seiner Klasse? Es ist eben naturwidrig, Starke und Schwache in derselben Zeit an das gleiche Ziel bringen zu wollen. Hier liegt ein Kernfehler unseres Erziehungssystems. Hiermit verursacht es Schäden der intellektuellen und der Charakterbildung der besten Hoffnung des Vaterlandes, die im späteren Leben oft nur sehr schwer, wahrscheinlich aber viel häufiger überhaupt nicht ausgeglichen werden.

1b. Zwei Einwände werden am häufigsten erhoben: die Absonderung von

---

[1]) Weiteres s. Petzoldt a. a. O. S. 3 ff. und in dem angeführten Aufsatz in der Voss. Ztg.

der großen Masse werde die Ausgewählten hochmütig machen und den gewöhnlichen Schulen das fortreißende Element entziehen.[1]) Von dem letzteren weiter unten. Was den ersteren betrifft, so vermisse ich an der Kritik wieder ein Eingehen auf meine Darlegungen, die diesen Einwand vorweggenommen und wohl ausführlich genug behandelt haben (a. a. O. S. 31 ff. und Voss. Ztg. a. a. O.). Ich muß die Behauptung durchaus aufrecht erhalten, daß die gegenwärtigen Schulen für die Begabten weit mehr die Gefahr der Überhebung bergen, als sie in Sonderschulen vorliegen würde. Jede Stunde zeigt ihnen ja ihre Überlegenheit über den Durchschnitt, und von den Lehrern werden sie oft genug geradezu verhätschelt. Hochmütiger Geringschätzung der in den gewöhnlichen Schulen Zurückgebliebenen können wir aber ebenso steuern, wie wir es heute tun würden, sowie unsere Schüler einmal Verachtung der Volksschüler zeigen sollten. So wenig uns die Möglichkeit dieser Verfehlung abhält, höhere Schulen zu unterhalten, genau so wenig braucht uns die Furcht vor dem Hochmut der Begabten zu verhindern, Sonderschulen einzurichten. Natürlich stellen solche Schulen auch in ethisch-pädagogischer Hinsicht neue Aufgaben, aber, wie ich (a. a. O.) gezeigt zu haben glaube, gewiß nicht unlösbare. Im Gegenteil, bei der höheren Intelligenz der vorzüglich Begabten wird es gewiß leichter möglich sein, eine reine sittliche Atmosphäre zu verbreiten und zu erhalten. Hochmut — ich nehme den Gelehrtenhochmut nicht aus — läßt jedesmal auf einen Mangel an Verständnis der Stellung des Menschen in der Natur und des einzelnen in der Gesellschaft schließen, also auf einen Mangel an Intelligenz und an geistiger Bildung. Aber wir wünschen ja eben gerade die Sonderschulen, um der Einseitigkeit, Engherzigkeit und überhaupt der Unvollständigkeit und Halbheit der Bildung der Begabten zu steuern.

Wer meine Schrift aufmerksam liest, muß schon aus der Bewertung des echten Fleißes erkennen, daß der Charakterbildung die erste Stelle eingeräumt ist. Schon S. 2 heißt es: 'Noch weit beklagenswerter als dieses Zurückbleiben hinter dem an und für sich erreichbaren Wissen scheint mir die mangelhafte Ausbildung einer der wichtigsten Charakterseiten bei unseren hervorragend befähigten Schülern: des Fleißes.' Und S. 32: 'Vereinigen wir . . die hervorragend Befähigten in besonderen Schulen, so können wir vor allen Dingen in jedem Schüler den Grundstein aller Sittlichkeit legen, den Fleiß. Es gibt schlechterdings kein besseres Erziehungsmittel als ununterbrochenes Anhalten der Schüler zu treuer Arbeit. Wer arbeiten lernt, der lernt sich selbst überwinden, der muß fortwährend allerlei kleine und kleinliche Wünsche hinter einer großen Sache zurückstellen, der macht sich hart gegen die verweichlichenden Einflüsterungen des lieben Ichs, der wird Herr über den Egoismus, der lernt seinem Leben einen großen Inhalt geben, der ist schließlich nicht mehr imstande, es mit Nebensächlichkeiten und Lächerlichkeiten zu vertändeln, wie wir es geschäftige Müßiggänger noch alle Tage tun sehen, der bildet sich

[1]) Diesen beiden Einwänden vornehmlich gilt der angeführte Artikel in der Voss. Ztg., auf den ich hier noch besonders hinweisen möchte.

mehr und mehr zum Kulturträger und legt in sich den Grund zu dem höchsten Menschlichen, zu einer sittlichen Persönlichkeit.'

Das ist das eine, woran sittliche Belehrung fest verankert werden kann, denn es führt zu hoher Schätzung des Wertes der Arbeit überhaupt, insofern der Arbeitende durch seine Tätigkeit die menschliche Gesellschaft erhalten und fördern hilft. Wer mit voller Hingebung und Liebe sein Werk verrichtet, der ist schon damit ein wertvolles Glied der menschlichen Gesellschaft, ganz gleichgültig, ob er der letzte Heimarbeiter, Dienstbote, Handlanger ist, oder der erste Staatsmann, Künstler, Forscher. Die Art des Arbeitsgebiets hängt von Zufällen der Anlage, der Entwicklung und der Geburt ab, ihr sittlicher Wert kann davon völlig unabhängig sein, und damit auch der Wert des Menschen, der nicht von Zufälligem, sondern ganz allein von Allgemeingültigem abhängig gemacht werden darf.

Die andere Grundlage der besonderen ethischen Bildung der Begabten aber, die sie im allgemeinen wieder nur in Sonderschulen in dem ihrer Anlage entsprechenden Maße erlangen können, das ist tiefes Eindringen in Natur und Seele. Da lernen sie das Zufällige, das besonders Bedingte jeder Individualität kennen und lernen voll begreifen, daß das für den höchsten Maßstab des Menschenwertes nicht in erster Linie stehen kann. Besondere Gaben sind Geschenke der Natur, Pfunde, mit denen gewuchert werden soll. Der Adel ihrer Geburt bringt den Begabten nicht in erster Linie Vorrechte, sondern Verpflichtungen. So führt umfassende und tiefe Bildung des Intellekts zu dem *tout comprendre* und damit zu Gerechtigkeit und Menschenliebe, nicht zu Hochmut und Verachtung. Nur die halbe Bildung, die die Begabten jetzt erhalten, läßt sie leicht dem Hochmut verfallen, die ganze wird sie zur rechten Bescheidenheit führen.[1])

Der Zweck der Sonderschulen kann nicht sein, so viel wie möglich Kenntnisse aufzustapeln, sondern die jungen Geister ihren Kräften entsprechend zu bilden, sie in Besitz von geistigem Werkzeug zu setzen. Das geht aus meiner Schrift doch zur Genüge hervor. v. Massow dürfte sie bei Abfassung seines Artikels noch nicht gekannt haben, sonst hätte er kaum in diesem Zusammenhang den mir sonst höchst sympathischen Kampf gegen den Wissensqualm geführt. Ullrich aber, der sonst die Schrift sorgfältig gelesen hat, mag sich auf S. 436 (auch 429) seines Artikels der Stellen nicht erinnert haben, an denen der Nachdruck auf die allgemeine Bildung gelegt wird (z. B. S. 19 f.; 30 f.; 37 f.; 39), obwohl ich meinen sollte, daß schon aus dem ganzen Geist der Schrift deutlich hervorgehen müsse, daß die geplante Organisation ebensosehr zur Erziehung von Männern des praktischen Lebens dienen soll, wie für die von Forschern und Künstlern.

Wenn man glaubt, daß die bestehende Einrichtung am besten geeignet sei,

---

[1]) Vgl. dazu auch Bruno Meyer, der in den Nr. 141 und 142 der Beilage zur Allgem. Zeitg. vom 20. und 21. Juni 1905 die Frage der Sonderschulen ausführlich erörtert und in Nr. 241 vom 18. Oktober 1905 auf den Artikel v. Massows erwidert hat. Siehe zu dem Obigen diese Erwiderung S. 118.

den Hochmutsteufel auszutreiben, da sie die Begabten sich zu schicken und zu fügen lehre, und sie zu Gemeinsinn und guter Kameradschaft erziehe, weil sie sehen, wie schwer es andern auch bei treuestem Fleiße wird[1]), so heißt das nur, daß man den Hochmut dadurch beseitigen will, daß man zugleich die echte Initiative, den rechten Drang nach vorwärts lähmt: die Begabten sollen sich dem Niveau der Unbegabten anpassen. Das mag oft genug gelingen, wie ja auch in Jesuitenschulen alles gelingt, was man nur ernstlich will. Das ist aber eben die Verstümmelung, gegen die wir uns auflehnen. Sie gibt jene 'Musterschüler', mit denen man, wie wir noch sehen werden, unser Konto belasten will.

1c. Die hygienischen Bedenken. Man sucht uns damit zu beschwichtigen, daß man sagt, es sei nur gut, wenn die hervorragend Befähigten nicht angestrengt würden. Doppelpensen, namentlich in den Entwicklungsjahren, seien geradezu eine Gefahr; die Sonderschulen würden Treibhäuser werden, geistige Zuchtanstalten, während doch das vielfach empfindlichere Nervensystem der Begabten der Schonung bedürfe; der als gleichberechtigtes Mitglied des Lehrerkollegiums vorgeschlagene Nervenarzt habe geradezu etwas Unheimliches.[2])

Diese Einwände sind sicherlich durch kein naturwissenschaftliches Vorurteil getrübt. Man beachte, daß ich nur 4 wissenschaftliche Stunden, aber 2 Stunden für körperliche Übungen täglich vorgeschlagen habe[3]), während jetzt 5 bis 6 wissenschaftliche und nur $\frac{1}{2}$ Turnstunde, in den meisten außerpreußischen Staaten gar nur $\frac{1}{3}$ Turnstunde auf den Tag entfallen. Die wissenschaftliche oder überhaupt geistige Schularbeit — und mit der Hausarbeit wird es verhältnismäßig genau so stehen — wird um 20 bis $33\frac{1}{3}$ % verringert, die körperliche Betätigung um 300 bis 500 % gesteigert. Folgen daraus so große Schädigungen für die Gesundheit? Nun soll freilich die 4 Stunden wirklich gearbeitet und nicht zur Hälfte gebummelt werden. Das wird aber nicht nur kein hygienischer Nachteil, sondern vielmehr ein erheblicher gesundheitlicher Vorteil für unsere begabten, mit einem kräftigen, starken Geist ausgestatteten Schüler sein.

Man hat ermittelt, daß eingepferchte Tiere nur ein halb so großes Herz haben wie frei umherlaufende. So wird auch ein Nervensystem, das noch nicht die Hälfte von dem zu leisten hat, was es seiner Konstitution nach leisten könnte, eben weit schwächer als im andern Falle sein. Die Biologie, eine Wissenschaft, die wie auch die Psychologie von den Gegnern der Sonderschulen recht wenig beachtet wird, unterscheidet zwischen physiologischen und pathologischen Veränderungen der Organe. So hat der schwedische Physiologe Henschen die wichtige Tatsache festgestellt, daß eine bedeutende physiologische, also gesunde und höchst wünschenswerte Vergrößerung des Herzmuskels bei jungen Leuten eingetreten ist, die in den Jahren des Wachstums

[1]) Ullrich S. 429. 430. — O. Hesse a. a. O. Vgl. die Erwiderung von William Stern in der Breslauer Zeitung Nr. 397 vom 10. Juni 1910.

[2]) Ullrich S. 436.

[3]) Man vgl. das günstige Urteil, das ein Arzt, Dr. Moses, in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege fällt (1. Okt. 1905).

sehr fleißig Skilauf getrieben haben, und ähnliches hat der berühmte italienische Physiologe Mosso vom Bergsteigen ermittelt. Eine kräftige Inanspruchnahme eines Organs, namentlich in der Zeit der starken Entwicklung, schädigt dieses also keineswegs, sondern bringt es überhaupt erst auf die normale Höhe seiner Leistungsfähigkeit. Da nun jede geistige Leistung zugleich eine physiologische, eine Tätigkeit des Gehirns ist, das Gehirn als das Ganglienzellensystem aber im biologisch Wesentlichen von anderen Organen, von anderen Zellensystemen nicht verschieden ist, so wird es seinen günstigsten Zustand, seine größte physiologische Stärke auch erst durch das rechte Übungsmaß erreichen. Das wird jeder einräumen, der die Wohltat geistigen Trainings an sich selbst verspürt hat. Daß das Übertrainieren vermieden werden muß, das ist eine selbstverständliche Forderung, die bei Aufstellung des Plans für die Sonderschulen sorgfältig berücksichtigt worden ist, wie auch aus der Stellung hervorgeht, die dem Arzt, einem geschulten Nervenarzt, eingeräumt wurde. Daß sich Ullrich über diesen Nervenarzt so beunruhigt, zeigt, daß er nicht biologisch denkt. Es müßte ihm ebenso unheimlich vorkommen, daß Turn- und Spielplätze mit einem Verbandkasten ausgerüstet werden. Ist denn der Schularzt heute nicht eine anerkannte Forderung? Was ist also natürlicher als für Schulen, die sich die Entwicklung besonders veranlagter Geister und also auch besonders günstig gebauter Gehirne zur Aufgabe stellen, einen psychologisch geschulten Nervenarzt als Schularzt zu verpflichten? Daß namentlich in den selteneren Fällen sehr hoher Begabung, die doch auch in den Sonderschulen anzutreffen sein werden, oft ein zarteres Nervensystem vorliegt, wissen wir; auch daß in solchen Fällen der Eifer für das Studium schon ganz unabhängig von allem Schulunterricht zu gesundheitgefährdender Höhe anwachsen kann. Es ist also nichts als die natürlichste Gewissenhaftigkeit, wenn wir in diesen Fällen doppelt vorsichtig sind. Der Arzt soll auch nicht erst dann mit seiner Tätigkeit beginnen, wenn ein Schaden bereits eingetreten ist, sondern er soll prophylaktisch tätig sein. Daher soll er das Recht haben, jeder beliebigen Unterrichtsstunde beliebig lange beizuwohnen ('Sonderschulen' S. 36).

Noch ein psychologisch-physiologisches Moment darf nicht vergessen werden. Die volle Ausübung der Kraft, über die man verfügt, bringt ein Wohl- und Hochgefühl hervor, das in hohem Maße gesundheitfördernd ist: die Freude ist ein heilsamster Faktor. Hält er Einzug in die heute fast nur gehemmten Seelen der begabten Jugend, so wird er für ihre ganze körperliche und geistige Entwicklung die günstigsten Folgen haben.

1d. Große Bedenken werden hinsichtlich der Feststellbarkeit der vorzüglichen Begabungen geäußert. Nach Ullrich (S. 429 ff.) sollte man meinen, daß man kaum von einem einzigen Schüler mit einiger Sicherheit behaupten könne, er sei hervorragend befähigt: erst spät und ganz allmählich sondern sich die Talente aus der Menge ab, noch später die Genies, und wenn es so weit ist, dann ist auch schon die Zeit des Abgangs zur Universität gekommen (429); oft genug noch enttäuschen uns später die in Prima für begabt Gehaltenen (439), und 'wie verschieden lautet oft das Urteil über denselben Abiturienten,

nicht bloß von seiten verschiedener Fachlehrer!' (431). Und Hesse sagt (a. a. O.): 'Wer will denn die Verantwortung für die Auslese der Hochbegabten übernehmen? Besteht doch gerade das Schulelend der besonders Begabten darin, daß ihre Begabung von den meisten nicht beachtet oder erkannt wird, die dazu berufen sind, sie zu erkennen. Niemandem kann hieraus ein Vorwurf gemacht werden. Es liegt in der Natur unserer Schule, die nun einmal für die Durchschnittsbegabten eingerichtet ist, daß Sonderbegabungen nicht leicht erkannt werden.'

Allerdings gibt es nun vorläufig noch keine Methoden, die uns Art und Grad der Begabung etwa mit der gleichen Sicherheit bestimmen lassen, mit der wir heute auf Grund einer relativ kurzen Prüfung einen neu aufzunehmenden Schüler in die seinem Wissen und Können entsprechende Klasse einreihen. Aber für den nächsten Zweck der ersten Einrichtung von Sonderschulen habe ich ja einen Maßstab vorgeschlagen, denselben, nach dem oben für unser nächstes Ziel der Begriff der hervorragend Befähigten abgegrenzt wurde. Das haben meine Kritiker nicht beachtet. Jeder tüchtige Lehrer ist imstande, für seine Fächer anzugeben, welchen seiner Schüler er, ohne zu schwanken, zutrauen würde, daß sie in einem Jahre ohne Überanstrengung zwei der vorgeschriebenen Pensen bewältigen würden. Darauf allein kommt es aber für die ersten Versuche an. Die Lehrer etwa der Quarta der einzelnen Anstalten einer großen Stadt sind also vollständig in der Lage, am Schluß des Schuljahrs für eine Sonderschule geeignete Schüler zu benennen. Wenn wir durch eine sorgfältige Prüfung — die natürlich das Können, die Herrschaft über den Stoff, nicht das bloße positive Wissen an erster Stelle zu untersuchen hätte — unter diesen wieder die zwanzig besten aussuchen, so kann dieser Methode, wenn man gerecht urteilt, nicht Leichtfertigkeit und Unreife zum Vorwurf gemacht werden. O. Hesse hätte sich erst über die Literatur genau unterrichten sollen, ehe er mit seinem Artikel, in dem er dem Gedanken der Sonderschulen Unreife vorwirft, in so und so vielen Tagesblättern vor die breiteste Öffentlichkeit trat, die über die ganze Frage doch erst recht kaum unterrichtet ist.[1])

Man kann ja, bevor der Versuch darüber entschieden hat, bestreiten, daß der Abschluß der Quarta der geeignete Zeitpunkt für die Auswahl sei (Ullrich S. 431 f.). Ich würde sicherlich an dieser Frage die Einrichtung der ersten Sonderschulen nicht scheitern lassen, sondern mich auch mit absolvierten Unter- oder Obertertianern, oder auch Untersekundanern, zufrieden geben. Indessen halte ich nach wie vor die vollendete Quarta zu einem ausgiebigen Versuch für am besten geeignet. Ich hätte stets eine Reihe meiner Quartaner bezeichnen können, denen die Anfangsgründe der Algebra in U III nicht die geringsten Schwierigkeiten machen, und die Stunde für Stunde zumindest mit doppelten Schritten ohne jede Ermüdung fortschreiten würden. Und daß vorurteilslos denkende Philologen für ihre Fächer das genau so gut tun können,

[1]) Wie wenig gewissenhaft er mit seiner Veröffentlichung verfahren ist, geht auch daraus hervor, daß er unserem Plane nachsagt, die Hochbegabten sollten mit 15 Jahren, als Kinder, zur Universität geschickt werden!

ist mir nicht zweifelhaft, selbst wenn mit der Lektüre eines Schriftstellers in IV noch nicht der Anfang gemacht sein sollte und trotzdem Griechisch, Englisch und der deutsche Aufsatz noch nicht begonnen haben und die Schüler bis dahin auch durch geschichtliche und religiöse Fragen 'kaum ernstlich berührt' worden sind. Die psychologischen Eigenschaften, die für alle diese Dinge, wenn ihre Zeit erst gekommen ist, erforderlich sind, die zeigen sich, wenn man erst einmal darauf achtet, schon mehr oder weniger lange vorher. Ich bin sogar der Überzeugung, daß man in vielen Fällen auf die Intelligenz eines Menschen längst vor Beginn der Schulpflicht schließen kann, ohne sich zu täuschen, und daß wir durch die Weiterentwicklung der Psychologie, die sich nun auch mit diesen Dingen zu beschäftigen begonnen hat[1]), vor allem aber auch durch die Entwicklung unserer Sonderschulen zu Methoden gelangen werden, die uns hervorragende Anlagen irgendwelcher Art schon bei Beginn ihres deutlichen Auftretens offenbaren werden. Der großartige Kerschensteinersche Versuch hat bereits eine solche Methode verwendet. Und diese ist keine andere als die uralte Odysseische, durch die sich Achill verraten mußte. Zeige nur einem Achill ein Schwert, und er wird mit leuchtenden Augen danach greifen. Gib einem jungen Menschen etwas zu tun, wozu er besonders veranlagt ist, und du kannst Wunder erleben. Zu meiner nicht geringen Überraschung sah ich einst meinen schlechtesten Untertertianer, dem die Mathematik ein Buch mit sieben Siegeln blieb, in musterhafter Haltung auf dem Kutscherbock sitzen und mit fester und sicherer Hand die Zügel führen, wie nur je ein erfahrener Rosselenker. Also war er doch zu etwas zu gebrauchen und vortrefflich zu gebrauchen! Was der Mensch spielend tut, dazu hat er Anlage. Es müssen Systeme von körperlichen und geistigen Betätigungen für die verschiedenen Altersstufen aufgestellt werden, Betätigungen, an deren Ausübung die Anlage erkannt werden kann. Diese sind dann mit den Schülern (und Schülerinnen) aller Arten von Schulen alljährlich durchzumachen und die Ergebnisse in einen Personalbogen einzutragen. Alle zweifelhaften Fälle werden durch eine besondere Instanz nachgeprüft. Deren Mitglieder müssen hervorragend begabte Fachleute aller möglichen Künste, Wissenschaften und Techniken sein. Denn das Nichterkanntwerden hervorragender Sonderbegabungen liegt im allgemeinen nur daran, daß sie teils zur Betätigung nicht recht angeregt und teils ihre Äußerungen von keinem Sachverständigen beurteilt werden. Ein Fachmann von psychologischem Urteil und pädagogischem Takt wird sich hervorstechende Begabungen nicht leicht entgehen lassen, namentlich, wenn er selbst auf diesem Gebiete der Beurteilung schon ein gewisses Maß von Übung und Erfahrung besitzt. Es war für geschulte Kunstkritiker sicher nicht schwer, auf der höchst interessanten. 1909 von Levenstein in Berlin veranstalteten Arbeiter-Dilettanten-Ausstellung die unzweifel-

[1]) Vgl. z. B. Otto Lipmann, Die Entwicklung der Intelligenz. Zeitschr. für angewandte Psychologie und psychol. Sammelforschung, 1909, S. 534 ff. Der bekannte Psychologe William Stern stellt sich in zwei Artikeln: 'Das übernormale Kind' (Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Der Säemann, 1910, S. 67 ff. u. 160 ff.) rückhaltlos auf die Seite der Sonderschulen.

haften größeren Talente herauszufinden. Gewiß gibt es Fälle, wo — wie bei der Beurteilung der glänzenden Jugendleistungen Julius Robert Mayers und Ernst Machs oder Richard Wagners und Böcklins usw. — hervorragend befähigte Fachleute versagt haben, und sicher wird es noch auf längere Zeit hinaus keine leichte Aufgabe sein, sofort den Gedanken- und Bildschöpfungen jener echten revolutionären Geister gerecht zu werden, denen die Menschheit in erster Linie den Fortschritt zu danken hat, denn das setzt ein ganz ungewöhnliches Maß von Unbefangenheit und Vorurteilslosigkeit, einen an der Geschichte der betreffenden Kunst oder Technik oder Wissenschaft und der Kultur überhaupt geschulten und doch völlig freien Blick, eine hohe Fähigkeit, das Echte vom Unechten zu trennen, voraus. Und noch schwerer wird es sein, solche Geister an den frühesten Regungen ihrer schöpferischen Seele, noch in der Zeit der Kindheit, zu erkennen. Aber es ist mutlos und auch kritiklos, gleich von Unmöglichkeiten zu sprechen, wo doch für unser gegenwärtiges Wissen nur große Schwierigkeiten vorliegen. Eben erst haben wir mit Erschütterung die Geschichte Zeppelins erlebt, und die Entwicklung der Naturwissenschaft und Technik warnt uns mit vernehmlichster Stimme vor dem 'Unmöglich' — es hilft alles nichts: die Bedenklichen hören nicht auf, den Kopf zu schütteln. Aber wir können uns trösten: von mehr als sechzig seit 1905 gesammelten öffentlichen Urteilen sind zwei Drittel unserer Sache günstig.[1])

[1]) Auch ist der Gedanke, daß die Begabten in unseren Schulen vernachlässigt werden und daß für sie eine Sondererziehung eingerichtet werden müßte, schon öfter ausgesprochen worden, wie sich inzwischen herausgestellt hat. Nach der Frankfurter Zeitung (Nr. 143 vom 26. Mai 1910, Abendblatt, S. 2) soll schon Napoleon I. für Einrichtung von Sonderschulen gewesen sein. Darauf läuft auch Friedrich Nietzsches Abhandlung 'Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten' 1872, Werke Bd. IX hinaus. Eduard Lasker sagt in einem Artikel 'Über Anlagen und Erziehung' in der Deutschen Rundschau I (1874) S. 406: 'Der gesamte Umfang der Kenntnisse, wie ihn das Gymnasium (oder die Realschule) sich vorsetzt und auf neun Jahre verteilt, ließe sich bei mäßigen Anlagen und mit nicht größerer Mühe, als dem Schüler dort zugemutet wird, im dritten Teil der Zeit erwerben. Und im Erziehungsberuf schadet auch hier die Notwendigkeit einer erstarrenden Uniformität, welche oberstes Gesetz ist und die Individualität beeinträchtigt.' In den Jahren 1891 und 1897 sind zwei Chemnitzer Gymnasiallehrer Dr. Seyfert und Prof. Brahn, für Trennung der Schüler nach den Leistungen eingetreten (s. den Bericht über die Sitzung des Chemnitzer Pädagogischen Vereins vom 1. Nov. 1907 im Chemnitzer Tageblatt vom 3. Nov. 1907). Dann hat der besonders auch auf pädagogischem Gebiet bekannte Schriftsteller Dr. Georg Biedenkapp in den Jahren 1899 bis 1902 'in verschiedenen und zum Teil sehr weit gedrungenen Zeitungs- und Buchpublikationen der besonderen Erziehung hervorragend Befähigter das Wort geredet und praktische Wege gewiesen' (s. die Zeitschrift 'Deutsche Kultur' I [1905] S. 113). 1901 trat H. Scherk in der 'Zukunft' (Nr. 34 S. 329 vom 25. Mai 1901) für besondere Berücksichtigung der Begabten ein. 1903 befürwortete G. Coym ('Zur Schulreform in Hamburg, 2. Heft: Ausbau der Selekten') für Hamburg Einrichtungen zugunsten begabter Volksschüler. Er sagt (a. a. O. S. 6): 'Da der Volksschullehrer immer die große Masse seiner Schüler und ihre Förderung im Auge behalten muß, so werden den vernachlässigten Teil diejenigen bilden, die durch ihre Intelligenz berufen sind, im zukünftigen Mittelstande brauchbare und treibende Glieder ihres Berufs zu werden.' Sehr beachtenswerte Ausführungen gab Wilhelm

Sollte es sich aber herausstellen, daß eine Anzahl von Hochbegabten doch nicht während ihrer Schulzeit erkannt werden könnte, so wird uns das noch bei weitem nicht berechtigen, geschweige gar verpflichten, für die als hervorragend begabt Erkannten und Erkennbaren nicht ihrer Besonderheit entsprechend zu sorgen. *Ultra posse nemo obligatur*, aber innerhalb unseres Könnens dürfen wir uns unseren Pflichten nicht entziehen. Sollen wir etwa, weil wir nicht alles tun können, auch das nicht tun, was in unserer Macht liegt?

So darf uns auch der Umstand nicht hindern, daß zunächst als Orte für die Sonderschulen wohl nur die großen Städte in Betracht kommen können. Die Eisenbahnen waren im Anfang auch nicht für alle da und sind es selbst heute noch nicht für alle in gleichem Maße. Gleichheit ist ja nur ein fernes Ideal. Es würde aber das sicherste Mittel sein, es nie zu erreichen oder ihm nicht einmal erheblich näherzukommen, wenn wir bei neuen Einrichtungen die Ungleichheiten ihrer Benutzung nicht mit in Kauf nehmen wollten.

Von sehr großer Bedeutung ist es natürlich, daß wir bald auch Einrichtungen treffen, um die ganz großen Begabungen in den Kleinstädten und auf dem flachen Lande zu ermitteln. Und schließlich wird auch als Ziel ins Auge zu fassen sein, daß für die hervorragend Befähigten im oben definierten Sinne im ganzen Lande gesorgt wird. Ich stimme Wyneken bei, daß hierfür Internate in der Form der Landerziehungsheime am geeignetsten sein möchten (a. a. O.). Doch sind das alles *curae posteriores*, die, wenn ihre Zeit gekommen ist, wahrscheinlich weit leichter und mit weit weniger Widerstand behoben werden können als die Hindernisse, die dem ersten Anfang entgegenstehen. Jetzt heißt es in erster Linie: die Bedenken gegen die ersten Versuche überwinden und die Mittel zu ihrer Durchführung beschaffen.

2a. Ein mehrfach erhobener Einwand (O. Hesse a. a. O.; F. H. in einem Leitartikel der 'Täglichen Rundschau' vom 25. Juni 1910, dem übrigens zum Teil der Hessesche Artikel zugrunde zu liegen scheint; Leyers in der 'Umschau' Nr. 26 vom 25. Juni 1910, S. 509) besagt, man würde bei der Auswahl statt der wirklich vorzüglich Begabten vielfach Köpfe niedreren Ranges treffen, jene Musterschüler, die sich nie etwas zuschulden kommen ließen, und für die in keinem Fache ein geringeres Prädikat als 'gut' vorhanden sei, die künftigen Vertreter des Strebertums. Man weist auf die in Bayern und Württemberg bestehenden Einrichtungen hin, die einer Auslese der besten Schüler der höheren

Bölsche in einem Aufsatz: 'Gedanken über die Schule' (zuerst in der Wiener 'Zeit', dann abgedruckt in dem Buche: 'Weltblick. Gedanken zu Natur und Kunst'. Dresden 1904, S. 314 ff.). — Alle diese Äußerungen einschließlich der meinigen sind in völliger gegenseitiger Unabhängigkeit getan worden, und es ist sehr wahrscheinlich, daß mit der Zeit noch weitere aufgefunden werden. Wie oft aber mögen Eltern hervorragend begabter Kinder und wie viel öfter noch hervorragend begabte Schüler selbst Seufzer über den langsamen Gang der Schule ausgestoßen, wie oft solche Schüler mit bitteren Empfindungen die Geduld des Lehrers bewundert haben, der die langsamen Köpfe immer und immer wieder für die Dinge zu gewinnen suchte, die doch nun einmal gar nicht für sie sind. Und da will man behaupten, daß den guten Köpfen ihr Recht werde.

Schulen unentgeltliches Universitätsstudium gewähren, und die doch niemals von besonderen Erfolgen hätten reden machen.

Es trifft nun ganz gewiß nicht zu, daß aus den so durch eine Konkurrenzprüfung Ausgelesenen gar keine oder doch nur sehr wenige hervorragend tüchtige Männer hervorgegangen seien. Das ist schon von vornherein im höchsten Maße unwahrscheinlich, und es wird auch keine Spur des Beweises dafür erbracht. Gauß z. B. war auch ein solcher Musterschüler, der in allen Fächern Ausgezeichnetes leistete, in den sprachlichen nicht minder als in den mathematisch-naturwissenschaftlichen. Es wäre aber ganz verfehlt, die aus 'Musterschülern' hervorgegangenen hervorragend tüchtigen Männer nur unter den berühmt gewordenen zu suchen: sie sind sicher unter den Beamten aller Rangstufen und überall unter den höher gebildeten Männern des praktischen Lebens vertreten. Lassen wir also solche Übertreibungen beiseite. Aber freilich, unser Schulsystem vermag den wirklich Begabten oft gar nicht zur vollen Entfaltung seiner Anlagen zu bringen, und unser Prüfungssystem, das notgedrungen wieder nur für die große Menge der Schüler zugeschnitten ist, vermag ihm gewiß oft nicht den ihm gebührenden Vorrang vor dem mit Anspannung aller seiner Kräfte arbeitenden besseren Durchschnittsbefähigten und auch nicht vor dem nur aus streberhaftem Ehrgeiz, nicht aus wahrem sachlichen Interesse Arbeitenden zu geben. Das ist ja gerade der Punkt, an dem die Bemühung um Einrichtung von Sonderschulen einsetzt. Und so könnte es uns ganz recht sein, wenn man mit Hohn auf die 'Musterknaben' hinweist, die das bestehende Schulsystem als die besten ausliest. Um die höchsten geistigen Fähigkeiten, die erfinderischen und entdeckenden der Phantasie und die urteilenden der kritischen Begabung, bekümmert sich dieses System sehr wenig: ein gewisses festes positives Wissen und ein mehr oder weniger schablonenhaftes Können, das ist das tatsächliche Ziel unseres Unterrichts und der eigentliche Gegenstand unserer Prüfungen und muß es sein, solange die hervorragend Befähigten nur einen kleinen Teil der Schüler bilden.

Daß nun aber aus diesem Tatbestand folgen soll, wir seien nicht imstande, die wirklich Begabten von jenem besseren Durchschnitt zu unterscheiden, das ist eine viel zu weitgehende Behauptung. Hier liegt vielleicht eine gewisse Schwierigkeit vor, aber warum gleich eine Unmöglichkeit? Wir unterscheiden ja schon heute fortwährend unsere Schüler nicht nur nach ihren Leistungen, sondern auch nach ihren angeborenen Anlagen, soweit sie in den tatsächlichen Unterrichtsfächern sich geltend machen können. Ein tüchtiger Lehrer von natürlichem psychologischen Blick weiß recht gut, bei welchen seiner Schüler die Leistungen mehr auf dem offenen Kopf, bei welchen mehr auf dem ausdauernden Fleiß beruhen, und wendet sich im einzelnen Fall mit einer schwierigeren Frage, die mehr Kombination und Urteil verlangt, sofort an die rechte Schmiede. Und zwar verfährt er so nicht nach einem besonderen Plane und mit ausdrücklicher Absicht, sondern mehr instinktiv aus seinem pädagogischen Taktgefühl heraus. Heben wir nun diese Tätigkeit in das volle Licht des Bewußtseins und bilden wir sie systematisch aus, dann werden wir bald in einem

hohen Prozentsatz der Fälle mit großer Sicherheit und Übereinstimmung entscheiden. Ich erinnere übrigens daran, daß wir in einem besonderen Falle bereits amtlich ein Urteil über die Anlagen der Schüler abzugeben haben: bei der Eingabe ihrer Meldung zum Abiturientenexamen. Und daß in den Konferenzen bei den gelegentlichen Besprechungen der einzelnen Schüler außer von ihren Leistungen gewöhnlich auch von ihrer Begabung die Rede ist, weiß jeder, der in der Praxis des Unterrichts gestanden hat. Hier gilt es also nur, längst Geübtes auszubauen.

Das geben die Gegner vielleicht zu, aber nur, um sofort wieder einzuwenden: für den Anfang bestünde doch eben dieser Ausbau nicht, man würde sich da also der großen Gefahr schwerer Fehlgriffe bei der Auswahl aussetzen, in vielen der falsch Ausgewählten unerfüllbare Erwartungen erwecken, sie schweren Enttäuschungen aussetzen, und daher ein gewagtes 'Experimentieren mit Menschenleben und Menschenglück'[1]) treiben.

Genau das Gegenteil ist richtig. Gerade im Anfang droht jene Gefahr so gut wie überhaupt nicht. Denn für die ersten Versuche käme, wenn sie nur von staatlichen oder großstädtischen Unterrichtsverwaltungen unterstützt würden, eine so große Menge von Schülern in Frage, daß man sozusagen mit zehnfacher, ja hundertfacher Sicherheit arbeiten könnte. Die großen Städte haben Hunderte, unter Umständen Tausende von Quartanern. Da soll es nicht möglich sein, aus ihnen zwanzig hervorragend Begabte auszulesen, mit denen der Versuch, zwei der gegenwärtigen Jahrespensen jeweilig in einem Jahre zu erledigen, gelingen muß?

Aber das 'Eperimentieren mit jungen Menschenleben und Menschenglück'! Es überlief mich eiskalt, als ich das las. Es klingt wie Vivisektion und Folter. Einer solchen Sache wollte ich das Wort reden? Die jungen Seelen der Stätte entreißen, wo alle ihre Schritte nur Fortschritte waren und jede Stunde planvoll ausgekauft wurde, wo nie ein ungeschickter Kandidat seine ersten Unterrichtsversuche an ihnen machte, geschweige denn gar ein wirklicher Oberlehrer von der wahren Kunst der Pädagogik abwich und ins 'Experimentieren' hineingeriet, wo niemals bloßer Gedächtniskram eingepaukt, niemals etwas Unverstandenes auswendig gelernt, überhaupt an keinem einzigen alten Zopf festgehalten wurde, wo keine überfüllten Klassen den Unterricht zur Dressur herabdrückten, wo diese jungen Seelen sich niemals langweilten, wenn eine längst begriffene Sache mit den Faulen und Dummen zum zehnten und zum zwanzigsten Male wiederholt werden mußte, wo ihrem verlangenden Geiste in reichem Maße der ihm entsprechende Bildungsstoff geboten wurde, daß sie sich regen konnten und üben und tummeln auf dem weiten sonnigen Felde der Wissenschaft nach Herzenslust! Diesem allen sollten sie entzogen und wahrscheinlich — denn die Auswahl ist ja eine so schwierige und unsichere Sache, und

[1]) Vgl. Leyers a. a. O. und in einem kürzlich im 'Tag' erschienenen Artikel (Nr. 245 vom 19. Okt. 1910) ungefähr gleichen Inhalts, in dem der Verfasser sich leider nicht scheut, der Schwäche seiner Gründe durch niedrige Verdächtigung der Lauterkeit der Absichten der für die Sonderschulen Eintretenden nachzuhelfen, und wieder, ohne die Literatur der Frage zu kennen.

bei der großen Fülle des Schlechten trifft man da nach den Regeln der Wahrscheinlichkeitsrechnung natürlich weit eher das Schlechte als das Gute, bei der Auswahl von Lehrern geradesogut wie bei der von Schülern — wahrscheinlich sollten sie also tölpelhaften und für ihre Wissenschaft nicht im mindesten begeisterten Lehrern ausgeliefert, in vier täglichen wissenschaftlichen Unterrichtsstunden geistig und in den beiden anderen körperlich zugrunde gerichtet werden, von den sittlichen Gefahren des Hochmuts und der unerfüllbaren Ansprüche an ihr späteres Leben gar nicht zu reden! Wie konnte ich auch nur eine so falsche Vorstellung vom Wesen des Experimentierens mit Menschenleben und Menschenglück haben! Sehen wir nicht, wie die Amerikaner infolge dieses ewigen Experimentierens täglich rückwärts schreiten? Und die Tätigkeit unserer eigenen Unterrichtsverwaltungen kann doch kaum anders verstanden werden, als daß sie beabsichtigen, Deutschland und die deutsche Kultur in weniger als einem Menschenalter zu vernichten: Immatrikulation von Frauen an den Hochschulen, Mädchengymnasien, Frauenschulen, Umsturz des gesamten Mittelschulunterrichts des weiblichen Geschlechts, Koedukation, Reformgymnasien, Arbeitsschule, Gabelung, Mitwirkung der Schüler bei der Schulaufsicht und der Erziehung, arbeitsfreie Nachmittage, Ruderriegen, Turnmärsche, Alpenwanderungen, Romfahrten, die Sickingersche Differenzierung und die Sonderklassen für Begabte in Volksschulen und wer weiß was noch alles! Welches unverantwortliche Experimentieren mit lebenden Menschenseelen und jungem Menschenglück! Daß ich das alles verkennen konnte — —! —

Ja ja, wenn man erst etwas beweisen will, an das man schon steif und fest glaubt, ehe man noch die Gründe und Unterlagen alle beisammen hat! Wenn sich also die Beweise auf Überzeugungen gründen, anstatt die Überzeugungen auf Beweise!

Aber die ungerechtfertigten Bedenklichkeiten gehen noch weiter: die Nichtauserwählten würden leicht von Gefühlen des Zurückgesetztseins, des Neides und der Eifersucht erfüllt werden, und wozu das führen könne, habe noch eben — man traut seinen Augen nicht — der Fall Hofrichter gezeigt (Leyers a. a. O.).

Aus denselben Gründen dürften wir überhaupt keine höheren Schulen haben, denn die Volksschüler werden sich ja auch oft zurückgesetzt fühlen und die Schüler der höheren Schulen beneiden. Ja, aus denselben Gründen dürfte überhaupt keiner vor einem anderen sich auszeichnen oder ausgezeichnet werden, und müßten überhaupt alle Menschen schon von gleicher Höhe der Anlagen, die Weltordnung also eine ganz andere sein. Dagegen ist es vielmehr Aufgabe der Erziehung, die durch die Natur und die Geschichte gegebene Ungleichheit der Menschen als teilweise gar nicht, teilweise nur allmählich zu ändernde Tatsache verstehen zu machen und die Gefühle des Neides und der Eifersucht als zwecklose und nur die Seelenruhe zerstörende soviel wie möglich zu unterdrücken.

Im übrigen aber steht die Sache so: wird durch die Einrichtung von Sonderschulen für die hervorragend Befähigten das Wohl der Gesamtheit in

erheblichem Maße gefördert, dann müßten wir sie selbst dann einführen, wenn wir die Gewißheit hätten, daß Fehlgriffe in der Auswahl nicht werden vermieden werden. Hätte jemand die Einführung der Eisenbahnen mit dem Hinweis auf die sicher zu erwartenden furchtbaren Unfälle hindern können? Oder wollen wir der Entwicklung der Flugtechnik wegen der Opfer, die sie fast täglich fordert, in die Arme fallen? Werden wir die akademische Freiheit um derer willen abschaffen — und wie viele sind es! —, die sie nicht vertragen können? Wissen die Staatsmänner und Volksvertreter nicht, daß mit jeder Einführung und Aufhebung von Zöllen für viele die schwersten wirtschaftlichen Erschütterungen verbunden sind; haben sie sich aber jemals durch den Gedanken daran von ihrer Politik abhalten lassen? — Das sind Binsenwahrheiten. Wenn man aber im Kampf gegen die Sonderschulen sogar den Fall Hofrichter aufmarschieren läßt, dann muß an sie erinnert werden. Alte Weisheit hört nicht um ihres Alters willen auf, Weisheit zu sein. Nichts unter dieser Sonne ist vollkommen, und der Mensch wird auch nie etwas Vollkommenes schaffen. Soll er aber um der unvermeidlichen Unvollkommenheit willen überhaupt nicht mehr schaffen?

Würden aber auch durch Mißgriffe bei der Auswahl Wunden geschlagen werden, so sind wir nicht ohne Heilmittel dagegen. Man wird bei der Einrichtung jener Schulen gewiß nicht den Ton darauf legen, daß hervorragend begabt etwas 'Höheres' ist — das zeigen wohl schon unsere Erörterungen über die Gefahr des Hochmuts der Auserwählten zur Genüge. Nach dem obersten Maßstab für menschliches Wesen und menschliche Leistung, dem ethischen, kann die hervorragende Begabung nicht als 'höhere', sondern nur als 'andere' gelten, die keineswegs ein glücklicheres Daseinslos gewährleistet. Begabung an und für sich ist ohne jedes Verdienst. Das wird gewiß schon heute in unseren Schulen oft genug den Schülern zu Gemüte geführt, um den sich regenden Hochmut Begabter zu dämpfen und redliches Streben der schwächer Begabten zu ermutigen. Es muß aber vor allem zur selbstverständlichen sittlichen Lehre in den Sonderschulen werden. Dann kann auch die einmal etwa notwendig werdende Wiedereinreihung eines irrtümlich Ausgewählten unter seine alten Kameraden ohne große Erschütterung und dauernden Nachteil erfolgen, ja, wie immer die Erkenntnis des Richtigen, erlösend und segensreich wirken. Denn es gibt kaum ein größeres Glück für den einzelnen Menschen und für die Gesamtheit, als daß ein jeder an seinen Platz gestellt wird, an einen Platz, den er auszufüllen und der ihm zu genügen vermag.

2b. Wie schon oben (S. 6) erwähnt, befürchtet einer der beiden am häufigsten erhobenen Einwände, daß die Sonderschulen den gewöhnlichen das antreibende und fortreißende Element entziehen würden; damit wären diese Schulen doppelt geschädigt: die Schüler kämen ohne jene Schrittmacher nicht so schnell vorwärts, und die Lehrer würden die rechte Lust am Unterricht verlieren.

Beides ist psychologisch unhaltbar. Richtig ist allerdings, daß das Beispiel außerordentlich anfeuernd wirkt, weil es den natürlichen Trieb der Nachahmung

weckt. Aber ebenso gewiß ist, daß es diese Wirkung nur auf diejenigen übt, deren Fähigkeiten die betreffende Nachahmung auch wirklich gestatten. Je weniger Aussicht einer hat, der Leistung eines anderen nahe zu kommen, desto weniger wird sie auf ihn fortreißend wirken. Er mag jenen bewundern, unter Umständen von seiner Leistung hingerissen sein, aber es wird ihm nicht einfallen, ihm nachahmen zu wollen. Goethe hat ganz recht:

Das Größte will man nicht erreichen,
Man beneidet nur seinesgleichen.

So werden für durchschnittlich Begabte am besten auch wieder Durchschnittsbegabte die Beispiele abgeben können, am meisten die Ausdauernden, die durch zähen Fleiß, wenn auch mit kleinen Schritten, ihren Weg bewältigen.

Des Beispiels bedürfen keineswegs alle; wenigstens durchaus nicht alle in gleichem Maße. Wo kämen denn sonst die Führer her auf allen möglichen Gebieten? Die den Antrieb durch das Beispiel von andern in erster Linie brauchen, das sind die mehr zaghaften und passiven, leicht abhängigen Naturen; die das Beispiel abgeben, die regsamen und aktiven, selbständigen, die von eigener Initiative. Diese Initiative, dieses Anfassen und Vorgehen aus eigenem Antrieb, dasselbe, was man auch als Kraft des Wollens oder als Energie bezeichnet, ist in weitem Maße unabhängig von der Höhe des Intellekts, von dem raschen Erfassen und sicheren Urteilen, dem treffenden Vergleichen und dem Finden, also von dem, was man im engeren Sinne die höheren geistigen Fähigkeiten nennt. Schüler, die in der Klasse gleichgültig und träge, ohne Interesse und indolent dasitzen, sind auf dem Spielplatz oft wie umgewandelt: alles an ihnen ist Leben, Aufmerksamkeit, Anspannung: sie stellen an und feuern an und führen ihre Partei mit Sicherheit und Umsicht, und willig ordnen sich ihnen die geistig weit über ihnen Stehenden unter und wählen sie zu Führern. So kann aber auch auf geistigem Gebiete ein geringer Befähigter weit mehr von jener Charaktereigenschaft der Initiative besitzen als ein intellektuell viel besser Beanlagter. Daher ist die Behauptung, daß gerade die hervorragend Befähigten für den Fortschritt der Durchschnittsbegabten unentbehrlich wären, mit der Psychologie dieser Dinge durchaus nicht vereinbar. Vielmehr haben alle Fähigkeitsgruppen und -grade ihre führenden Köpfe unter ihren eigenen Gliedern, werden also auch durch die Trennung von anderen Gruppen nicht geschädigt.

Wie hier, so liegt auch in dem anderen Punkte, daß dem Lehrer der Unterricht vergällt werde, wenn immer 'die Rosinen aus dem Kuchen geklaubt würden'[1]), eine psychologische Täuschung vor. Die Freude am Unterricht besteht darin, daß man die betreffende Klasse in regelmäßigem Fortschritt an ihr Ziel bringt, zum Verständnis und zur Beherrschung ihres Pensums. Ist das Ziel den durchschnittlichen Fähigkeiten der Schüler angepaßt, so daß es im Laufe der dafür festgesetzten Zeit ohne Hast erledigt werden kann, und ist die Schülerzahl nicht größer als daß sich der Lehrer mit dem einzelnen hinreichend

[1]) Tägliche Rundschau Nr. 308 vom 5. Juli 1910.

beschäftigen kann, nämlich soweit, daß die dauernde Anteilnahme möglichst aller Schüler am Unterricht gewährleistet ist, so wird den Lehrer seine Tätigkeit immer mit Befriedigung erfüllen können. Daß das in Wirklichkeit der Fall ist, zeigt der Unterricht in den Hilfsklassen für unternormal Begabte und in den Sickingerschen Förderklassen, der oft gerade den tüchtigsten Lehrern anvertraut wird.[1]) Sie stehen hier vor einer eigenartigen psychologischen Aufgabe, die ihrem pädagogischen Geschick etwas zumutet und deren Lösung, da sie ihr gewachsen sind, sie mit Freude und Genugtuung erfüllt. Gewiß ist da Geduld und Ausdauer und Liebe zur pädagogischen Tätigkeit erforderlich, aber das sind ja Eigenschaften, die überhaupt vom Lehrer gefordert werden müssen. Wie hätte denn Anne Sullivan an die Aufgabe gehen können, die eigensinnige und verzogene blinde und taubstumme kleine Helen Keller zu unterrichten, wenn sie eben nicht in dieser spezifisch pädagogischen Tätigkeit die höchste Befriedigung gefunden hätte?

Und darf sich denn überhaupt der Lehrer an unseren heutigen Schulen während der Unterrichtsstunden in irgendeinem erheblichen Maße mit den hervorragend begabten Schülern beschäftigen? Ich muß das mit einem glatten Nein beantworten. Zwar wäre es vielleicht besser, er dürfte es: das würde viele, für die eine solche Bildung zwecklos ist und nur mit Mühe in äußerlichster Weise angeeignet werden kann, vom Besuche der höheren Schulen abhalten. Es würde aber ganz andere soziale Anschauungen voraussetzen, als heute herrschen. Solange die Söhne der bemittelteren Klassen als Einjährige dienen und Berufe ergreifen sollen, für die mindestens das Einjährigenzeugnis gefordert wird, so lange besteht für die höheren Schulen die Aufgabe, auch schwach Befähigte zu diesen Zielen zu bringen. Tatsächlich sind denn auch die Pensen so bemessen, daß sie mit der großen Mehrzahl der Schüler jeweilig in Jahresfrist erledigt werden können. Somit ergibt sich, daß sich der Lehrer unter den bestehenden Verhältnissen durchaus die Aufgabe stellen muß, so viele seiner Schüler wie nur möglich für die Versetzung in die nächsthöhere Klasse reif zu machen. Ausdrücklich oder stillschweigend stellen sich denn auch alle Instanzen der Unterrichtsverwaltung diese Aufgabe; alle, einschließlich der Lehrer. Allerdings klagen besonders diese über die Belastung mit Schülern, die ihrer ganzen Veranlagung und Art nach nicht auf eine höhere Schule gehören, aber zu mehr als zu einigen etwas strengeren Versetzungen führt das nicht; es kommen dann auch wieder mildere, je nach den gerade im Amte befindlichen Direktor- und Lehrerindividualitäten. Und so pendeln wir in kleinen Schwankungen um eine gewisse Mittellage hin und her, die eben der Ausdruck für den relativ festen und wohl noch für lange Zeiten unabänderlichen Bestand jener sozialen Anschauungen ist.

Aus alledem folgt unausweichlich, daß sich der Lehrer am meisten mit denjenigen Schülern beschäftigen muß, die er gerade noch zur Versetzung zu bringen hoffen kann, also mit den untersten der mittleren Schicht; in zweiter

[1]) Vgl. Paul Poppe, Das Mannheimer Volksschulsystem, Breslau 1910, S. 34.

Linie wird er seine Aufmerksamkeit den übrigen dieser Schicht zuwenden, danach der so gut wie aussichtslosen Unterschicht, und erst zuletzt wird er hier und da ein paar Minuten für die Gutbegabten erübrigen. So stellt sich von selbst die Tätigkeit des Lehrers ein, meist ohne daß er sich dieser Verteilung seiner Kraft bewußt ist.

Und hieraus folgt endlich wieder, daß der unter den heutigen Umständen richtig verfahrende Lehrer die ihm entzogenen vorzüglich Begabten weit weniger schmerzlich vermissen würde, als die Gegner unserer Sonderschulen das noch glauben.

Hier, in dieser soeben entwickelten Lage der Dinge, liegt zugleich der Angelpunkt für unsere Behauptung von der notgedrungenen Vernachlässigung der besten Köpfe und für die Notwendigkeit von Sonderschulen für sie. Nur in solchen Schulen können sie zu ihrem vollen Rechte kommen, alles andere ist nur Notbehelf und Surrogat. Ich bitte jeden Lehrer, der diese Zeilen liest, und ebenso natürlich jede Lehrerin, doch einmal ganz unbefangen über diesen gesamten Zusammenhang und über die eigene unterrichtliche Tätigkeit nachzudenken. Hätte sich ein Fehler eingeschlichen, so müßte er in diesen Betrachtungen über die Ursachen der Zurücksetzung der Bestveranlagten liegen. Muß man aber den angestellten Überlegungen beipflichten, dann kann es auch nicht schwer fallen, der Folgerung zuzustimmen: wir müssen an die Einrichtung von Sonderschulen für die hervorragend Befähigten gehen. Allerdings setze ich voraus, daß als Unterrichtsmethode nur die in Frage kommt, die den Schüler so viel wie möglich zur Mitarbeit zwingt, die entwickelnde, nicht die bloß mitteilende, die leicht zu einem Hinwegreden über die Köpfe der Mehrzahl führt und auch denjenigen, der das Mitgeteilte wirklich völlig versteht, nicht zum selbsttätigen Erwerb und zur tieferen Befestigung des Unterrichtsstoffs gelangen läßt. —

Nach unseren Darlegungen liegt also keine Schädigung der großen Masse unserer Schüler vor, wenn wir die hervorragend Befähigten von ihnen absondern. Wir würden ihnen keineswegs die guten Beispiele rauben und auch durchaus nicht dem Lehrer die Arbeitsfreude vermindern.

Nehmen wir aber trotzdem einmal an, es wäre doch so, dann müßten wir gleichwohl — ganz ähnlich wie oben (S. 16 f.) — unsere Forderung aufrecht erhalten. Die Herausnahme der Begabten wäre dann nur die Entziehung eines unberechtigten Vorteils. Welches Recht hätten wir, zur besseren Förderung der weniger Begabten die vorzüglich Befähigten in ihrer Entwicklung zu hemmen und sie an der ihnen an und für sich möglichen Erreichung einer weit größeren Höhe von intellektueller und Charakterbildung zu hindern? Den Starken dem Schwachen aufzuopfern ist nicht minder ungerecht als das Umgekehrte, das wir doch als Sklaverei aufs äußerste verabscheuen. Ist *suum cuique* ein richtiger Grundsatz, dann muß gefordert werden: dem hervorragend Befähigten die ganze ihm mögliche, nicht eine verstümmelte Bildung.

Und nicht nur im Interesse der Begabten hätten wir diese Forderung zu stellen, sondern — was noch wichtiger ist — im Interesse der Gesamtheit.

Es wäre für die große Masse des Volkes viel wichtiger, daß die vorzüglich Begabten — im besonderen alle großen Genies und Talente — zur vollen Entwicklung kämen, als daß die durchschnittlich Begabten der bemittelteren Klassen auf Kosten der besten Köpfe ein wenig mehr gefördert würden. Die Höhe unserer Kultur hängt in erster Linie von der Lebensarbeit der Führer auf allen öffentlichen und privaten Gebieten ab. Die Gesamtheit hat also das größte Interesse daran, daß in alle leitenden Stellungen — gleichgültig, ob amtlichen oder nur konventionellen Charakters — die dafür am besten beanlagten, aber auch auf die beste Weise vorgebildeten Köpfe gelangen.

2c. Man hat die Besorgnis ausgesprochen[1]), die von den mittelmäßig und den schwach Begabten abgetrennten Gutbegabten würden ohne Verständnis für die Eigenart jener aufwachsen und nicht lernen, sich mit dem Durchschnitt rücksichtsvoll abzufinden, während den weniger Begabten die Empfindung für geistige Wertunterschiede nicht entwickelt werde, beiden Gruppen aber die Erkenntnis vorenthalten bleibe, daß der moralische Wert und die Charakterbildung von der intellektuellen Begabung unabhängig sei. Die Klassen würden auch nicht mehr Abbilder größerer Gemeinschaften mit ihrer Mannigfaltigkeit verschiedenster Individualitäten bilden, und die ganze Einrichtung müßte schließlich antisozial wirken.

Diese Befürchtungen zerrinnen, wenn man sich wieder die Lage der Sonderschulen deutlicher zu vergegenwärtigen sucht. Wir werden die Schüler gewiß nicht hinter Klostermauern abschließen. Haben sie nicht unter den durchschnittlich Begabten Brüder, Verwandte, Freunde, mit denen sie durch Bande des Bluts, der Liebe und Pietät verbunden sind? Kommen sie nicht im Elternhaus und durch dasselbe alle Tage mit Leuten verschiedenster Lebensstellung, Bildung und Eigenart zusammen? Werden wir sie nicht hinausführen und ihnen den Menschen in Werkstatt und Feld an der Arbeit zeigen? Vergessen wir ferner nicht, daß die 'hervorragend Befähigten' doch auch sehr ungleiche Anlagengemische aufweisen und sich keineswegs in allen Punkten über den Durchschnitt erheben, daß sogar die Fälle vielleicht nicht selten sind, in denen ganz außerordentliche Gaben auf einem oder mehreren Gebieten mit weniger als durchschnittlichen auf anderen verknüpft sind. Ja, betrachten wir die Sache recht, so müssen wir sogar sagen, daß jeder Mensch auf mehr als einem Gebiet nur sehr schwach veranlagt ist — wir müssen nur über den engeren Kreis der Schulfächer hinausgehen. So kann jeder sozusagen am eigenen Leibe erfahren, was geringe Anlage für ein oder mehrere Gebiete ist, und durch Verallgemeinerung kann sich dann auch jeder Begabtere deutlich vorstellen, was man unter durchschnittlicher geringerer Veranlagung zu verstehen hat. Die tatsächliche erfahrungsgemäße Grundlage für das Verständnis des Durchschnitts ist also auch für den hervorragend Begabten in der Sonderschule in aller Breite gegeben.

Beachten wir weiter, daß diese Erfahrungen durch das Studium der schönen

---

[1]) v. Massow a. a. O. S. 572; Ullrich a. a. O. S. 433.

Literatur und der Geschichte in das helle Licht des Bewußtseins erhoben und zu einer weitgehenden Menschenkenntnis gesteigert werden können, und zwar in Schulen für Begabte in weit umfassenderer und vertiefterer Weise als in den Durchschnittsschulen.

Fügen wir hinzu eine eindringende Beschäftigung mit Psychologie und im besonderen mit Biographie, was für Sonderschulen sehr wichtig[1]) und auch leicht durchzuführen ist, da wir ja unsere Zöglinge genau wie in den jetzigen höheren Schulen im allgemeinen bis zum vollendeten 18. Jahre behalten werden, so ist doch sicher nicht zu leugnen, daß das Verständnis für die Mannigfaltigkeit der Individualitäten bei einem auf solche Weise gebildeten hervorragend befähigten jungen Mann eine erheblich gründlichere und weitergehende sein wird, als die er heute von unseren Gymnasien mit fortnimmt.

Und daß die gesamte ethische Atmosphäre, die in den Sonderschulen aus der Natur der Dinge heraus angestrebt werden muß und daher auch angestrebt werden wird, diese wichtigsten und ernstesten Bemühungen um ein tiefes Eindringen in das Wesen des Menschen nachdrücklich unterstützen und harmonisch abrunden wird, das folgt wohl leicht aus unseren früheren Ausführungen (oben S. 6 ff.).

2d. Schließlich hat man den geplanten Sonderschulen auch noch vorgeworfen, daß sie die soziale Ordnung umstürzen, die heutige Geltung von Adel und Besitz beseitigen würden.[2])

Natürlich ist auch die Form der Gesellschaft nichts absolut Festes, sondern wie alle menschlichen Einrichtungen der Entwicklung unterworfen. Und da diese Entwicklung, wie die Entwicklung der Menschheit überhaupt, im allgemeinen aufwärts führt, so ist das gewiß nur gut! Es ist auch nicht zu bezweifeln, daß, wenn die Sonderschulen für hervorragend Befähigte in größerem Umfang eingeführt würden, die größere Zahl vorzüglich ausgebildeter begabter Menschen einen größeren Einfluß auf die Kulturentwicklung und daher mehr und mehr eine hervorragende soziale Stellung gewinnen müßte. Könnten sich nun andere soziale Mächte, die bis dahin in vorderster Reihe standen, der neuen gegenüber nicht behaupten und müßten sie in die zweite Linie zurücktreten, so wäre das für die Gesamtheit doch sicherlich kein Nachteil: die größte Macht wäre dann eben bei den am besten ausgebildeten Hochbegabten, und ich wüßte nicht, was sich die Menschheit inniger wünschen könnte: ihr Geschick läge dann in den besten Händen, und ein Wunsch, die Führung noch besseren zu übertragen, könnte gar nicht aufkommen, weil es eben bessere nicht gäbe. Romantische Schwärmerei aber wäre es, wenn man glauben wollte, diese Entwicklung der Dinge könnte von den Sonderschulen in kurzer Zeit verwirklicht werden. Vielleicht ändert sich im Laufe der Geschichte nächst der Moral nichts langsamer als die soziale Schichtung. Selbst die blutigsten Revolutionen haben

---

[1]) S. Petzoldt, Sonderschulen, 1905, S. 39 f.

[2]) Peter Meyer im 'Gymnasium', 1905, S 384. Vgl. dazu Fr. Cauer, 'Geburt, Besitz und Begabung im Kampf um die höhere Schule' in der 'Nation' vom 15. Juli 1905 (Nr. 42).

da keine plötzliche Änderung hervorzubringen vermocht, wie anderseits freilich auch die kräftigsten Reaktionsperioden soziale Umbildungen nicht aufzuhalten vermochten. Hier sind Gewalten am Werk, die in kürzeren Zeiträumen nur sehr wenig von dem Willen einzelner Männer oder einzelner Gruppen beeinflußt werden können, weil die soziale Entwicklung die Resultante aller menschlichen Bestrebungen ist. Da an 'Umsturz' zu glauben, wäre phantastisch, und die Köpfe derer, die hundert und mehr Jahre nach uns geboren werden, brauchen wir uns nicht zu zerbrechen: auch sie werden ja von der Zeit, wo Philosophie den Lauf der Welt zusammenhalten wird, noch weit genug entfernt sein. Keiner von denen, die den heute herrschenden Klassen angehören, und keiner seiner Erben, wird von der Einrichtung der Sonderschulen im geringsten in seiner Stellung bedroht sein. Im Gegenteil, die besten Köpfe gerade ihres Nachwuchses werden alle Vorteile dieser Einrichtung in erster Linie genießen können, weil Mittellosigkeit sie nicht so leicht hindern wird, eine Sonderschule in einer entfernten großen Stadt zu besuchen, und weil am Orte dieser Schule selbst die für sie bestimmten Schüler zunächst aus den höheren Schulen ausgewählt werden müssen. Erst allmählich, wenn nach und nach das System der Sonderschulen weiter ausgebaut wird, und wenn mehr und mehr öffentliche und private Mittel auch für die Aufsuchung und Unterstützung der Hochbegabten in den unteren sozialen Schichten sich finden, werden die Sonderschulen jeder hervorragenden Begabung leicht zugänglich werden. Statt zu Feindschaft und Umsturz wird das aber in hohem Maße gerade zu der so wünschenswerten Annäherung der verschiedenen Stände führen helfen. Muß es die Menschen, die das Schicksal auf die untersten Sprossen der sozialen Leiter gestellt hat, nicht mit Freude und Genugtuung erfüllen, wenn sie ihr Teuerstes, ihr hochbegabtes Kind, hoch hinaufsteigen sehen? Daß das nicht eine Entfremdung zwischen Kind und Eltern zur Folge hat, dafür werden die ethische Atmosphäre der Sonderschulen und die hohen Gaben des Schülers sorgen. Er wird die Struktur der menschlichen Gesellschaft voll verstehen, und diese Erkenntnis führt nie zur Verachtung eines Standes, sondern zur Anerkennung seiner Notwendigkeit und zur Duldung. Die unausgesetzte Vereinigung von Schülern aus den verschiedensten sozialen Schichten muß in dem gleichen Sinne der Milderung der Gegensätze wirken.

So hat sich schließlich auch hier bei näherem Zusehen gezeigt, daß die Sonderschulen nur segensreiche Folgen haben werden, und zwar nicht nur für ihre Angehörigen selbst, sondern für die menschliche Gesellschaft überhaupt.

Dabei ist von einem ganz besonderen großen Vorteile, den sie bringen werden, noch gar nicht die Rede gewesen. Die Kritik ist auf diesen Punkt nicht eingegangen, wohl weil er gleichsam jenseit der Sonderschulen lag und erst bei ihrer Anerkennung Interesse gewinnen kann. Durch die Einrichtung von Sonderschulen für Begabte kann nämlich eine andere wichtige und notwendige Reform ermöglicht werden: die Herabsetzung der Stundenzahl für den wissenschaftlichen Unterricht um täglich eine Stunde in allen Schulen und die Einführung täglicher zweistündiger körperlicher Übungen, beides von größter

hygienischer Bedeutung.[1]) Ich denke an anderer Stelle diese Frage eingehend zu erörtern.

Nach unseren Darlegungen stehen der Einrichtung von Sonderschulen keinerlei unüberwindliche Hindernisse im Wege. Dabei ist zu beachten, daß sie auch von dem großen Kampf zwischen den Vertretern der humanistischen und der realistischen Bildung ganz unabhängig ist. Unsere Frage ist in erster Linie keine der Unterrichtsgegenstände, des Bildungsstoffes, sondern eine der Bildungsart, der Erziehung, eine ethische und hygienische. Beide Parteien könnten gemeinsam an ihre Lösung gehen. Und wer weiß, ob dabei nicht jenes andere, die Geister so aufwühlende Problem von selbst seiner Lösung erheblich näher käme?

[1]) Petzoldt, Sonderschulen, a. a. O. S. 44 ff.

OVID UND CÄSAR IN DER LEKTÜRE DES REALGYMNASIUMS

Von Walther Janell

Auf dem Feste, das die Hallischen Philologen am 28. Juni 1899 zu Ehren des goldenen Doktorjubiläums Wilhelm Dittenbergers begingen, hob Fr. Blaß mit Recht hervor, daß durch die fast ins Unendliche sich mehrenden Funde von Inschriften und Papyri sich eine Neubelebung der klassischen Studien, gewissermaßen eine zweite Renaissance, anbahne. In weiterem Sinne gilt, was Blaß sagte, heute, nach einem Jahrzehnt: unzweifelhaft, 'daß sich in der Schätzung des Altertums, namentlich außerhalb der zünftigen Sphäre, ein Umschwung vorbereitet' (Aly, Hum. Gymn. 1903, S. 193). Das lebhafte Interesse großer Kreise der Gebildeten wird vornehmlich bekundet durch die Herausgabe so vieler antiker Autoren in deutscher Übertragung und in stattlichem Gewande, die u. a. der Verlag E. Diederichs in Jena betreibt, ebenso der Inselverlag in Leipzig, bei dem kürzlich in prächtigster Ausstattung der erste Teil des großen Homerwerkes von R. A. Schröder erschienen ist, ein Werk, das insgesamt 120 Mk. kosten soll. In ihren Übersetzungen von Meisterwerken des Altertums wie in ihrem Buche: 'Das klassische Ideal — Reden und Aufsätze' offenbaren die beiden Brüder E. und A. Horneffer 'ein feines, sinniges Verständnis des Altertums', und daß sie mit ihrem Interesse nicht alleinstehen, beweist das Erscheinen des 2. und 3. Tausends jener Schrift. Freuen wir Philologen uns dessen, und seien wir um so eifriger bemüht, diese Teilnahme zumal bei der reiferen Jugend zu wecken und zu pflegen. Am besten geschieht dies dann, wenn wir ihr unermüdlich einprägen, daß unsere Kultur auf der antiken beruht, und dadurch 'Ehrfurcht vor der Vergangenheit' in den Herzen festwurzeln lassen; das geschieht aber auch dann, wenn wir die antike Welt der Jugend menschlich nahe bringen, sie aus der Gegenwart die Vergangenheit verstehen lehren und ihr damit 'Kraft zur Zukunft' verleihen.

Die wichtigste Stellung im klassischen Unterricht der Oberstufe des Realgymnasiums, eine geringere auf der Mittelstufe, nimmt die Lektüre der Schriftsteller ein, und darum ist die Auswahl aus ihnen, die dem Schüler geboten werden soll, von besonderer Bedeutung. Zum beliebtesten Lesestoff der Sekunden gehört nun Ovid. Daß er kein 'windiger Versmacher' gewesen, daß seine Werke es verdienen, unsterblich zu sein, geht daraus hervor, daß sie es sind: davon zeugt Ovids Nach- und Fortleben in Literatur und Kunst bis auf unsere Tage. Oder sollten Männer wie Dürer und Luther (der sagt einmal in seinen Tischreden: 'Ovid ist ein trefflicher Poet, übertrifft die andern alle mit hübschen Sprüchen, die er meisterlich und lieblich in einen Vers kurz fasset'), Shakespeare und Goethe, Max Klinger und Carolath einen 'windigen Versmacher' der Bewunderung und der Bearbeitung würdig erachtet

haben? — Darum liest ihn auch die Schule, und zwar hauptsächlich jenes Werk, das eine Fülle unterhaltender Geschichten birgt, die Metamorphosen, die in den amtlichen Lehrplänen für das Realgymnasium auch allein genannt sind. Nun ist eine längere Beschäftigung mit ihnen für den Sekundaner, namentlich den Untersekundaner, sehr nützlich und lehrreich, und die Lektüre macht den Jungen auch meist viel Vergnügen, wenn erst die Hindernisse, die ihnen die poetische Form im Anfange bereitet, mit Hilfe des Lehrers und durch die Übung aus dem Wege geräumt sind — ich empfinde die gesuchte Ausdrucksweise und mythologische Gelehrsamkeit mancher Stellen so wie etwa Maximilian Hardens Stil, der häufig nur unter ständigem Wälzen des Konversationslexikons verständlich wird —. Aber *varietas delectat*, und die Abwechslung gegenüber den Gedichten, die von allgemein Menschlichem, von Glück und Unglück, Liebe und Leid erzählen, bringt die römische Sage und Geschichte und Persönliches, bringen die Fasten und die anderen Elegien. Auf einer Anzahl von Realgymnasien werden denn diese auch bereits gelesen, natürlich in Auswahl, müßten es aber möglichst überall, zumal es an geeigneten Ausgaben nicht mangelt. In der recht brauchbaren Auswahl von Sedlmayer (Leipzig, Freytag) finden wir z. B. als passend für den Untersekundaner: Raub der Proserpina, Rettung Arions, Gründung Roms, Regifugium, Untergang der Fabier (eine auf das Gymnasium berechnete, doch auch für das Realgymnasium nutzbar zu machende Auswahl bietet Fr. Böhm in den 'Lehrproben und Lehrgängen' 1905, S. 151 ff.). So ist schon für den Abschluß der Mittelstufe manches aus den Fasten zu gewinnen: als des lateinischen Unterrichts Hauptstück sind zwar auf dieser Stufe die grammatischen Übungen zu betreiben, und auch O. Stange, der in seinem Aufsatz: Grenzen und Ziele des Lateinunterrichts im Realgymnasium (Neue Jahrbücher 1909 II 487 ff.) die Behandlung der Syntax eingeschränkt wissen will, kommt zu der Forderung: 'Die Schüler müssen zur größten Sorgfalt angehalten werden, damit sie vor allem scharf sehen lernen', was doch nur möglich, wenn sie auf der Unter- und Mittelstufe solidestes grammatisches Wissen erworben haben. Daneben aber steht als Zweites die Lektüre eines Autors, der jedoch nur als ein Teil der römischen Literatur dem Untersekundaner, als Persönlichkeit erst dem Obersekundaner entgegentreten soll, und zwar eines Dichters. Und so muß es auch sein. Eine lockendere Aussicht eröffnet sich der jugendlichen Seele, sie empfängt einen viel nachhaltigeren Eindruck, wenn sie mit der Poesie beginnt, wenn ihr als erster Vertreter der römischen Literatur ein Dichter begegnet. Die Griechen kannten von Kindesbeinen an Homer — Xenophons Symposiast Nikeratos kannte ihn gar auswendig —; der Römerknabe lernte seinen Ennius; aus der Weihnachtsgeschichte ist mehr als: 'Es begab sich aber zu der Zeit . .' unvergeßlich: 'Vom Himmel hoch, da komm' ich her'; wer beim Beginn des deutschen Unterrichts in der Oster-Sexta die Jungen 'Spiellust im Frühling' lesen und lernen läßt, hat lange seine Freude dran.[1])

[1]) Der Vorschlag Döhrings (Progr. des Kgl. Friedr.-Kolleg. in Königsberg 1909), Ovid in den lateinischen Anfangsunterricht zu stellen, ist vor allem deswegen abzulehnen, weil auf der Unterstufe der grammatische Unterricht ein und alles sein muß, damit

Die Stoffe aus der Sage und Geschichte, welche die Fasten für U II boten, leiten über zur weiteren Beschäftigung mit diesem Werke in O II, wo ja, wenigstens im zweiten Halbjahr, römische Geschichte getrieben wird. Sehen wir für unsere Auswahl wiederum Sedlmayer an, so finden wir als Ergänzung zum geschichtlichen Unterricht, der hier am besten mit dem lateinischen in einer Hand liegt, und zugleich als Anknüpfung an die Topographie Roms und an die römischen Altertümer überhaupt: Fest der Anna Perenna, Carmentalia, Herakleskult, Quirinalia, Iuppiter Pistor. Passend kann hier nun zurückgegriffen werden auf die Metamorphosen, indem die 'Apotheose des Romulus' und dann die Cäsars gelesen wird, Stücke, die zugleich Ovids Stellung zu Kaiser und Reich trefflich veranschaulichen. In den Fasten bilden den Übergang zum Persönlichen die Quinquatrus majores, und an sie reiht sich bequem 'Des Sängers Unsterblichkeit' und der 'Beschluß der Metamorphosen'. An der 'Selbstbiographie', unserer Hauptquelle für das Leben des Dichters, und dem 'Abschied von Rom' machen die Schüler gewissermaßen ihre ersten Quellenstudien, und so ist der Übergang gewonnen zu den Quellen desjenigen Abschnittes römischer Geschichte, der besonders eingehend zu behandeln ist, zu Cicero, Cäsar und Sallust, eine Verbindung, die wirkungsvoll ergänzt werden kann durch die Gegenüberstellung jenes rhetorischen Meisterwerks Ovids, des 'Waffenstreites', und der Reden bei Cäsar und Sallust und einer Ciceronianischen.

Mit der Nennung Cäsars habe ich ausgesprochen, was in meiner Forderung, daß der erste Autor ein Dichter sein müsse, bereits lag: Cäsars 'Kommentarien' müssen aus der Tertia und Untersekunda hinaus und hinein in die Obersekunda und Prima.[1]) Hier können sie, die der Mittelstufe große Schwierigkeiten bieten in formaler wie vor allem materialer Hinsicht, in raschem Schritt gelesen werden, als hervorragendste Urkunde römischen Herrentums und römischer Herrlichkeit; durch sie lernt der Realgymnasiast 'das weltgeschichtliche Ereignis, auf dem im Grunde die einen großen Teil seines Bildungsstoffes abgebende französische Sprache und Kultur beruht, aus erster Hand kennen'.[2]) Die Abschnitte aber, die von unseren Vorfahren reden, können in der ersten Primazeit gelesen werden als ein Teil der 'Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit'. Eine treffliche Fortsetzung fände diese Lektüre in der Oberprima durch die Germania des Tacitus, die freilich nicht nur als Quelle für deutsche Altertumskunde behandelt werden darf. —

Selbst wenn man nun die Lektüre im Lateinischen mit einem Prosaiker begönne, dürfte Cäsar es nicht sein; denn zwar 'für reife, denkfähige und mit einer regen Phantasie begabte Menschen ist es ebenso leicht als genußreich, einen Bericht Cäsars sich psychologisch auszumalen und ihm dadurch eine Seele zu

---

der Boden bereitet werde, aus dem die Fähigkeit, die Schriftsteller zu verstehen, allein erwachsen kann.

[1]) Ganz ähnlich urteilt E. Schwabe (N. Jahrb. 1902 II 307 ff.), der auch meiner Ansicht, in der Tertia dürfe man keinen wirklichen Autor behandeln, nicht fern zu stehen scheint (vgl. S. 325).

[2]) Th. Matthias in den Jahrb. für Philologie und Pädagogik 1888 II 643.

geben: für die Jugend bedarf es, um Wirkung zu erzielen, eines größeren Quantums von Innerlichkeit'. Cäsar ist zu groß für den 14jährigen Knaben, zu unfaßlich, und darum läßt er ihn kalt. Schon in der Humanistenzeit hat man das erkannt und Cäsar deshalb nicht traktiert, und auch neuerdings haben hitzige Gegner, wie warme Freunde der humanistischen Bildung dieselbe Ansicht vertreten, die einen, indem sie Cäsar Verderber der Jugend schelten, die andern, indem sie die Jugend Verderberin Cäsars nennen. So sagt Heintze in seiner Schrift: 'Latein und Deutsch. Ein Beitrag zum zeitgemäßen Ausbau höherer Lehranstalten', das B. G. sei keine Lektüre, die auf ein jugendliches Gemüt einen veredelnden Einfluß ausüben könnte. Gewiß: einem 14jährigen Knaben die Gründe für Cäsars Eroberungspolitik Gallien gegenüber, zugleich in ihrem Zusammenhang mit der allgemeinen Politik, klarzulegen, die Grausamkeiten der Kriegführung vor ihm nicht zu entschuldigen, wohl aber zu erklären aus dem Geist der Zeit, das ist sehr schwierig. Aber deswegen muß Cäsar doch nicht gleich ganz fortgewiesen werden; er muß eben auf die Oberstufe, deren Schülern der Lehrer sagen darf: 'Wenn Cäsar sich auf Gallien wirft, so tut er das nicht, um durch Plünderung Reichtümer oder Soldaten zu finden, die seinen Plänen ergeben sind; wenn er das Meer durchschifft, um die römischen Adler in ein unbekanntes Land zu tragen, dessen Bezwingung die der Gallier befestigen soll, so geschieht das nicht, um Perlen in den Meeren Britanniens zu suchen' (vgl. Napoleon in dem Vorwort zur Geschichte Julius Cäsars). Die Würdigung Cäsars[1]) bleibt eben den reiferen Schülern vorbehalten, eine Ansicht, die auch durch die Autorität von Martin Schanz gestützt wird: 'Die Neuzeit', so erklärt er, 'hat sich schwer an dem großen Geist versündigt, indem die Schule ihn von den höheren Stufen herabdrückte und die unsterblichen «Kommentarien» den Schülern als ein Buch in die Hand gab, durch dessen Lektüre die grammatischen Regeln der lateinischen Sprache eingeübt werden'. Ein ähnliches Urteil fällt Prof. Krückmann[2]), der sich über Cicero, Vergil, Ovid und die anderen Schulschriftsteller zwar mit Unrecht höchst abfällig äußert, aber in bezug auf Cäsar sehr gut sagt: 'Roms Größter wird der jugendlichen Verständnislosigkeit in Tertia geopfert.' Auch Fr. Leo kam in seinem Vortrage auf der letzten Versammlung des Gymnasialvereins am 2. Okt. 1910 zu der Auffassung, daß Cäsar der Schule aus sachlichen Gründen, wenn nicht ganz, so doch ihren unteren Stufen ferngehalten werden müsse: 'Cäsars «Kommentarien» sind unvergleichlich durch ihre aus bewußtester Feder geflossene Einfachheit und Unbefangenheit des Ausdrucks; die goldreine Sprache mit ihrem Schein der Anspruchslosigkeit ist das Bild zugleich attischer und römischer Urbanität' (Kultur der Gegenwart I 8, 339 f.) — eine Charakteristik, die auch in Leos Vortrag durchklang, wie andrerseits unausgesprochen in ihr liegt, was das Wort zum Ausdruck brachte. Ebenso wie Fr. Leo urteilten

[1]) Auch eine ästhetische Würdigung dieses Autors, wie sie M. Schmitt für Untertertianer versucht (Lehrproben und Lehrgänge 1905 S. 456 ff.), scheint mir für diese Stufe durchaus verfrüht.

[2]) Monatschr. für höh. Schulen 1910 S. 121 A.

auf der erwähnten Versammlung noch andere Männer.[1]) Und diese Urteile bezogen sich alle auf das Gymnasium, wieviel mehr gelten sie noch für das Realgymnasium! —

Wer aber diese Ansicht nicht gelten läßt, wer nicht anerkennt, daß der Mann, dessen 'Kommentarien' für die hervorragendsten Gelehrten, Herrscher und Heerführer der Neuzeit, wie Karl V., Ludwig XIV., Condé, Friedrich II., Napoleon I. (vgl. Napoleons Gesch. J. C. II S. VII f. und M. Jähns, Beiheft zum Militärwochenblatt 1883 S. 343 ff., s. Anmerk.), Gegenstand sorgsamsten Studiums waren, ebensowenig für Knaben geeignet ist, wie etwa Friedrichs des Großen 'Geschichte meiner Zeit' oder Moltkes 'Geschichte des Krieges 1870/71', der wird sich vielleicht durch direkte Beweise aus Cäsar selbst überzeugen lassen: seine Zeitgenossen konnten trotz seiner Knappheit ihn verstehen, ihnen brauchte keine Anspielung zu entgehen, nichts gesagt zu werden, das nicht für uns, wohl aber für sie selbstverständlich gewesen. Wir müssen uns eine Menge von Voraussetzungen erst erarbeiten, und dazu gehört ein reiferes Alter. Im ersten Buch der 'Kommentarien' wird die Episode des Orgetorix nur verständlich, wenn man einen Überblick über die frühere Geschichte der Kelten, auch Kenntnis von der Verfassung der gallischen Gemeinden und Staaten hat, von der Stellung und Bedeutung der *principes*, der *concilia* und anderer Bezeichnungen, die bei Cäsar als selbstverständlich vorausgesetzt wird. All das Tertianern klarzumachen, dürfte schwer sein, und doch wird das erste Buch vorzugsweise in Untertertia gelesen. Die nationalen Helden der Gallier, Dumnorix und vor allem Vercingetorix, gewiß, sie können auch dem Knaben lieb werden, aber eine anschauliche Vorstellung von Vercingetorix zu erhalten, eine tiefere Kenntnis und Erkenntnis von ihm zu gewinnen, das ermöglicht erst die Lektüre Cäsars in reiferer Zeit und das Studium von Camille Jullians Standardwerk, das einem Knaben unverständlich bleiben muß. — Aus der Beschreibung der Verteidigungslinien, die Cäsar am Rhodanus gegen die Helvetier zieht (I 8), bekommt der Tertianer keinen richtigen Begriff von den Maßnahmen der Römer; hier, wie so oft, redet Cäsar nicht von Einzelheiten, die für die militärischen Operationen weniger wichtig gewesen waren; wie er auch nicht als 'Geograph redet, der die Klangwertung und die technische Benennung abwägt' (Jullian a. a. O. S. 319, übersetzt von H. Sieglerschmidt), wenn er z. B. die Entfernung der Themse von der Südküste Englands auf 120 km angibt (V 11, 8), was keineswegs den kürzesten Weg bezeichnen kann — vielmehr wollte er damit die Länge des Zuges, den er vom Meer bis zur Themse gemacht, ausdrücken. Das Kind will jedes Wort in seiner eigentlichen Bedeutung nehmen, und es glaubt entweder blindlings wie dem Josua (10, 12), oder es kommt in Zweifel, die niemand ihm lösen, und Unklarheiten, die ihm niemand aufhellen kann. In dem eben genannten Buche (V 18) schildert Cäsar den

[1]) Vgl. jetzt 'Das humanist. Gymasium' 1910 S. 166 ff. — Auch R. Berndt, der 'neue Vorschläge zur Gestaltung der Cäsar-Lektüre auf der Tertia des Gym.' macht, gibt zu, daß der Hinweis, Cäsars B. G. als die Hinterlassenschaft eines der größten Kriegsmeister aller Länder vermöge nur der reife Mann zu würdigen, einer gewissen Berechtigung nicht entbehre (Lehrpr. u. Lehrg. 1906 S. 52 ff.).

Übergang über die Themse so, daß nur aus praktischer Erwägung heraus der tatsächliche Hergang (die Reiterei geht natürlich an anderer Stelle über den Fluß als das Fußvolk) klar wird, wie denn das fünfte Buch, bisher gern in O III gelesen, auch viele andere Schwierigkeiten birgt, mit denen man einen Tertianer nicht behelligen sollte. Ohne längere Auseinandersetzung unverständlich bleibt dem Schüler dieser Stufe die berühmte Schilderung des sogenannten nervischen 'Verhaus' (II 17, 4), unter dem nicht etwa, wie die Nachbildung auf der Saalburg es meint, ein Buschgelände zu verstehen ist, sondern es sind die noch heutigen Tages die Felder an der Sambre umsäumenden Hecken[1]), im westlichen Mecklenburg und in Holstein 'Knicks' genannt. Wer diese charakteristische Landschaft einmal gesehen hat, vermag sich Cäsars Schilderung klarzumachen, aber charakteristisch ist sie eben nur für den Reiferen. Auch dieser erst kann in ihrer psychologischen Feinheit würdigen die Bemerkungen Cäsars VII 84, 4 oder 30, 3 und 26, 4 (*plerumque in summo periculo timor misericordiam non recipit*), zumal, wenn er sich hier an jenen furchtbaren Bazarbrand in Paris im Jahre 1897, bei dem fast nur Frauen den Tod fanden, weil die Männer sich rücksichtslos retteten, dort an Feldzeugmeister Benedeks tragisches Geschick nach Königgrätz oder Napoleons Schicksal nach Sedan erinnert. Gewiß, dies könnte auch fehlen, und man soll dem Lernenden nicht alles bieten, aber doch das Beste, und wie ungern würde man z. B. darauf verzichten, Cäsars gelegentliche Äußerungen über die keltische Nation (z. B. VII 22; IV 5) durch Mommsens Charakterisierung (R. G.[8], S. 299 f.) zusammenzufassen oder darauf hinzuweisen, wie viele der keltischen Charakterzüge sich in Mark Twains und Bret Hartes Erzählungen finden. — Aus diesen Erwägungen heraus muß zugegeben werden, daß die 'Kommentarien' nicht in die Mittelstufe gehören, sondern erst in O II und I zu der ihnen gebührenden Stellung gelangen können, des Gymnasiums vielleicht ebensogut wie des Realgymnasiums. Völlig unverständlich daher ist mir — gewiß auch manchem anderen —, wie ein deutscher Schulmann äußern kann: 'Ich glaube und hoffe, meine Primaner würden sich bei der Cäsarlektüre ohne Schuld des Lehrers langweilen (!). Denn nach Form und Inhalt stellt Cäsar keine hohen Anforderungen, und ich traue meinen Primanern doch größere Gedankenkraft zu, als sie Cäsar erfordert' (Bruns, Monatschr. f. h. Sch. 1910, S. 511). Wer ein solches Urteil fällt, wird Cäsar nicht gerecht, mag die Ansicht in bezug der Form für den Gymnasiasten auch teilweise begründet erscheinen. Für den Schüler des Realgymnasiums bietet er auch in formaler Hinsicht manche Schwierigkeiten.[2]) Dem Bestreben, einen knappen Ausdruck zu bilden, verdankt der Abl. absol. seine ungemein häufige Anwendung, und die hieraus entspringenden Hemmnisse kennt jeder Lateinlehrer der Mittelstufe. Dazu kommt, daß der Gebrauch des Abl. absol. bei

[1]) S. Napoleon II 107 A. 1.

[2]) Auch bringt die Cäsarlektüre insofern Nachteile mit sich, als der Schüler, der an den Analogisten Cäsar mit seinem schon durch den Stoff beschränkten Vokabelschatz gewöhnt ist, später fortwährend auf neue oder ihm nicht genügend vertraute Vokabeln stößt, wodurch ihm das rasche Verständnis des Textes sehr erschwert wird.

Cäsar an einigen Stellen recht freie Formen annimmt, die der mühsam erlernten Regeln spotten (vgl. V 4, 3: [*principibus ad se convocatis hos conciliavit*] und 44, 6 [*quo percusso . . . hunc protegunt hostes*], Stellen, deren richtige Deutung einem Tertianer gegenüber schwerfällt). Große Schwierigkeiten bietet ferner der häufige Gebrauch der Oratio obliqua (in dem besonders viel gelesenen ersten Teil von Buch I findet sie sich in kleinerem Umfange 2, 2; 3, 6; 7, 3. 5; 11, 3; 22, 2. 3; in größerem 13, 3—14, 7; 17; 18, 3—9; 20, 2—4). Die systematische Durchnahme der Oratio obliqua erfolgt erst in U II, soll man daher sämtliche Kapitel mit ihr streichen? Dadurch ginge unendlich viel Bedeutungsvolles verloren. Die Oberstufe, deren grammatische Sicherheit um so größer sein wird, je mehr die Lektüre in III und U II zurücktritt, sie erst hat die Fähigkeit des Verständnisses für dieses Kunstmittel[1]), sie erst für die Parallele der Oratio obliqua mit der Malerei, nach Paul Cauers feinsinniger Bemerkung (Gramm. mil.[2] S. 19). — Und dann noch eins: unzweifelhaft gestaltet sich die Lektüre eines klassischen Schriftstellers besonders eindrucksvoll, wenn seine Wertschätzung oder die Wirkung seiner Werke gezeigt werden kann aus der Literatur anderer Völker und anderer Zeiten, zumal aus Dichtermund. Aber nur der reifere Schüler wird Shakespeares Worte würdigen:

. . Julius Caesar was a famous man;
With what his valour did enrich his wit,
His wit set down to make his valour live:
Death makes no conquest of this conqueror;
For now he lives in fame, though not in life
('Rich. III.', Akt III 1, 84 ff.)

nur er Frischlins: Julius Redivivus lesen können — nur er C. F. Meyers Gedichte, Hebbels Epigramme oder Widmanns Drama: Orgetorix und Liliencrons Schilderung im Poggfred verstehen.[2])

In Summa: weil ich Cäsar zu hoch stelle, um ihn oberflächlicher Beschäftigung auszuliefern oder zu grammatischen Übungen auszunutzen, weil ich ihn für der Größten einen halte — zwar hat die Welt ihm 'nicht den Beinamen des Großen gegeben' (Bruns a. a. O.), aber er hat, und das ist doch wohl mehr, den Großen der Welt seinen Namen gegeben —, darum trete der Schüler erst mit gereifterem Verständnis an ihn heran, um ihm nachzugehen in seinem Wollen, Können und Vollbringen.

Aber was soll an die Stelle der Cäsar-Lektüre treten? Anerkannt ist längst und wohl überall von den Wissenden, daß der Lateinunterricht auf der Mittelstufe des Realgymnasiums zu den wenigst erfreulichen und ergiebigen Fächern gehört. Der Grund liegt zum großen Teile darin, daß die grammatischen

---

[1]) R. Lehmanns Vorschlag, ausgesprochen in dem Buche: Der deutsche Unterricht[3] S. 204 ff., die indirekten Reden bei Cäsar als Übungen für das Deutsche in III zu verwenden, ist demnach für das Rg. unausführbar.

[2]) Überhaupt: Cäsar in der deutschen Literatur! Welch ein Ausblick. Nur dem Älteren könnte man ihn eröffnen. Siehe Fr. Gundelfinger in der Palästra Bd. XXXIII (Berlin 1904).

Kenntnisse zu schwach sind, weil nicht genügend Zeit bleibt, sie zu stärken durch unablässige Wiederholung der Pensen aus VI bis IV. Die Lektüre, die doch nur wenig Erfolg brachte, nahm von der knappen Zeit (5 Std. in III, 4 in U II) zuviel weg. Da muß eine Änderung in irgendeiner Richtung erfolgen. Ich sehe das Heilmittel in Vermehrung des grammatischen Unterrichts und Zurücktreten der Lektüre. Sie darf nicht mehr Cäsar bilden, sondern eine Auswahl aus den Werken eines Schriftstellers, der sachliches Interesse, einfache Form und ein Latein bietet, das als maßgebend anerkannt ist, an das sich also die grammatischen Übungen aufs engste anschließen können, eines Autors zugleich, dessen Persönlichkeit vom Zauber der Geschichte umwoben ist und darum auch den Jungen nahetreten kann. Allen diesen Erfordernissen leistet Genüge Cicero. Natürlich denke ich nicht an die Lektüre einer Rede oder überhaupt einer ganzen Schrift, sondern an eine aus seinen sämtlichen Werken getroffene Auswahl für die Klassen U III bis U II, die Leichteres und Schwereres enthalten könnte. Manches Passende findet sich bereits in der Sammlung von Jordan-Schöttle, die für die O III und U II des Gymnasiums berechnet ist, aber vieles enthält, das für dies Alter ungeeignet ist; auch ist die äußere Form oft zu wenig gefällig. Ferner bieten die Chrestomathien von W. Freund und Lüders-Weißenfels sehr viel Gutes, jedoch meist zu Schweres. — Dem Einwande, man könne den Schülern nicht lediglich Chrestomathien in die Hand geben (Geheimrat Reinhardt in der Sitzung des Herrenhauses vom 28. Mai 1910), wird begegnet mit dem Hinweis, daß die Praxis der Oberstufe ja ganze Autoren fordert, der Tertianer aber sehr wohl der großen Zusammenhänge und der Darbietung eines Ganzen entraten kann, wie er in der Geschichte auch nur nach den Einzelereignissen und Einzelpersönlichkeiten sucht. — Ist durch die richtige Behandlung dieser Lektüre die Teilnahme für Cicero wach geworden, dann ist der Schüler auch in dieser Beziehung gut vorbereitet für die Anforderungen der oberen Klassen, die ihm neben Cäsar etwas Ganzes aus den Werken jenes Mannes bringen, der nach langen Zeiten der Mißachtung und Verkennung — nicht ohne Schuld der Schule — allmählich in der Schätzung unserer Zeitgenossen zu steigen beginnt, trotz gelegentlicher unverantwortlicher Ausfälle, wie von seiten des Generals Keim (Tag 1909, S. 242), der uns mit seiner Berufung auf Mommsen als den größten Kenner römischer Vergangenheit das Recht zu eigenem Urteil noch lange nicht nehmen kann[1]), und dank der großartigen Leistung eines Zielinski und des feinsinnigen Verständnisses A. Horneffers, dessen Worte über Cicero ('eine seltene, kostbare Blume menschlicher Kultur' nennt er ihn) 'zu dem Besten gehören, was über den vielgescholtenen Mann geschrieben ist' (Aly a. a. O.).

Proben eines Lesebuches aus Cicero, wie es nach unserer Meinung etwa wird gestaltet sein müssen, hoffe ich im Verein mit meinem Kollegen Teuchert demnächst vorlegen zu können, und bitte alle, die sich für diese Sache interessieren, ihre Ansicht mich auf die eine oder andere Weise wissen zu lassen.

---

[1]) Was würde Keim sagen, wenn 'die Altphilologie, natürlich zu bescheiden, um sich an die zeitgeschichtliche Politik heranzuwagen', etwa Klein-Hattingen 'hervorholte' und an dessen Auffassung von Bismarck jeder Kritik gegenüber festhielte?

ÜBER DRUCK UND VERTRIEB ERASMISCHER WERKE

Von Ludwig Enthoven

I

Beim Durchblättern der Bibliotheca Erasmiana[1]) tritt uns eine Erscheinung entgegen, die zu den Grundsätzen und Gepflogenheiten des modernen Buchverlags in auffallendem Gegensatze steht. Während der Schriftsteller unserer Tage sein Werk in der Regel einem einzigen Verleger anvertraut und für weitere Auflagen nur in seltenen Fällen einen neuen Verlag in Anspruch nimmt, erscheinen die Werke des Erasmus meistenteils von vornherein bei verschiedenen Verlegern, deren Zahl von Jahr zu Jahr wächst und wechselt. Auf jeder Seite des eben genannten verdienstvollen Werkes finden sich Belege für diese Tatsache. Wenige Beispiele mögen genügen. Die Apophthegmata (Bibl. Erasm., 1re Série S. 15) erscheinen 1531 zu gleicher Zeit in Basel, Leiden und Paris, 1532 gibt eine zweite Pariser Druckerei das Werk heraus, 1533 eine dritte und vierte, 1534 eine fünfte und außerdem je eine in Magdeburg und Venedig. Das Enchiridion militis christiani (ebd. S. 79 f.) wird 1519 in Basel, Köln, Leipzig, Straßburg, Weißwasser und Zwolle gedruckt. Das Moriae Encomium (ebd. S. 122 f.) wird in der Zeit von 1511—1536 an neun Orten herausgegeben, darunter in Köln und Venedig von drei verschiedenen Verlegern, die Parabolae (S. 137 f.) in 23 Jahren an 13 Orten, darunter in Paris an drei, in Straßburg an zwei Stellen, das Neue Testament (2e Série S. 57 ff.) in 20 Jahren an 17 Orten, von denen Köln, Löwen und Nürnberg mit je zwei, Straßburg mit vier, Basel mit sieben Verlegern vertreten ist.

Die Gründe für diesen häufigen Wechsel des Verlags und die gleichzeitige Beschäftigung zahlreicher Buchdrucker sind mannigfacher Art. Zuweilen wird Erasmus durch die unvollkommene Einrichtung einer Druckerei genötigt, mit einer anderen in Verbindung zu treten. Als er 1512 den Neudruck seiner Adagia dem Pariser Verleger Jodocus Badius übertragen will, spricht er die Befürchtung aus, es möchten ihm die geeigneten Lettern für die Herstellung dieses halbgriechischen Werkes fehlen, und empfiehlt ihm, für die Beschaffung derselben Sorge zu tragen und sich vorher auch in der griechischen Sprache zu üben; das werde ihm für den Druck anderer Werke zustatten kommen.[2]) Daß die neue Ausgabe der Adagia nicht in Paris, sondern in Basel erschien[3]),

[1]) Bibl. Erasm., Répertoire des oeuvres d'Érasme, Gent 1893.

[2]) Brief des Erasmus an Petrus Aegidius, Allen, Erasmi Epistolae I 517.

[3]) Bibl. Erasm., Bibliographie des oeuvres d'Érasme, Adagia, Gent 1897, S. 82 f.

wurde durch Umstände veranlaßt, die später zur Sprache kommen werden. Jedenfalls aber scheint Badius die Mahnung des Erasmus nicht beachtet zu haben; denn im Jahre 1517, als er die zweite Auflage seines Neuen Testaments vorbereitet, bedauert er, auf Badius, in dessen Verlag sie erscheinen sollte, wegen des Mangels an griechischen Lettern verzichten und sich wieder an Froben wenden zu müssen.[1])

Manchmal wird Erasmus durch Nachlässigkeit des Drucks veranlaßt, seinem Verleger untreu zu werden. Aus diesem Grunde entzieht er 1507 Badius den Verlag seiner lateinischen Übersetzung der Euripideischen Tragödien Hekuba und Iphigenia in Aulis und überweist der Aldinischen Druckerei in Venedig die zweite Auflage. Badius habe, so schreibt er am 28. Oktober an Aldus Manutius (Allen I 438), zwar Glück mit dem Verkauf der ersten Auflage gehabt, da sie nach Verlauf eines Jahres schon völlig vergriffen sei, aber er selbst habe mit dieser Ausgabe, die von Druckfehlern wimmele, wenig Ehre eingelegt. Badius erkläre sich zwar bereit, durch einen verbesserten Neudruck seinen Mißerfolg wieder gutzumachen; aber er fürchte, daß er dabei noch schlechter fahren werde. Auf diese Nachlässigkeit ist es wohl zurückzuführen, daß in den Jahren 1507—1512 kein Erasmisches Werk aus der Druckerei des Badius hervorging. Dann mag es ihm gelungen sein, sich das Vertrauen des Erasmus wiederzuerwerben. Denn von 1512—1533 gehört er zu seinen bevorzugten Verlegern.

Selbst die Frobensche Offizin vermochte den Ansprüchen des Erasmus nicht immer gerecht zu werden. Welche Autoren sie sonst drucken, schreibt er am 23. August 1517 an Beatus Rhenanus (Cler. III 1624 B), sei ihm gleichgültig, wenn sie auch auf seine Wünsche eingingen. Wenn sie seiner überdrüssig wären, so habe er schon einen Ersatz; denn Asulanus, der Schwiegervater des Aldus, habe ihm seine ganze Druckerei zur Verfügung gestellt. Und am 5. März 1518 (Cler. III 1672 B) versichert er Thomas Morus, dessen Utopia auf Betreiben des Erasmus von Froben in zweiter Auflage gedruckt wurde, er habe diesem die Freundschaft aufgekündigt, falls er nicht sorgfältiger als bei dem Druck seiner eigenen Schriften verführe. Am 6. Dezember 1517 klagt er in einem Briefe an Beatus (Cler. III 1646 F) über nachlässigen Geschäftsbetrieb. Bei der letzten Messe habe man ihm kein einziges Exemplar seiner Lucubrationes geschickt. Immerfort habe er darauf gedrungen, die Drucklegung der Utopia und Epigramme seines Freundes Morus zu beschleunigen; zu seinem Erstaunen verschleppe man eine Sache, die ihm mehr als seine eigenen Geschäfte am Herzen liege. Seine Erläuterungen zum Römerbriefe, die nach seiner Ansicht guten Absatz finden würden, habe er nach Basel schicken wollen. Aber da Froben keinen seiner Aufträge erledige, so habe er annehmen müssen, daß die Druckerei durch andere Arbeiten völlig in Anspruch genommen wäre, und deshalb sein Werk bei Theodoricus Martinus in Löwen verlegt. Die lateinische Bearbeitung von Gazas Institutio linguae graecae, Buch II sollte 1518 im Frobenschen Verlag erscheinen. Da aber Froben, wie Erasmus ihm

---

[1]) Clericus, Erasmi Opera omnia, 1703, III 1600.

selbst am 12. März schreibt (Cler. III 1675 A), in seinen Briefen mit keiner Silbe den Empfang des Werkes erwähnt, hat er Theodoricus den Druck übertragen.

Nicht selten wird Erasmus durch günstige Anerbietungen von seiten der Buchdrucker zur Wahl eines bestimmten Verlags oder zum Wechsel seines Verlegers veranlaßt. So berichtet ihm Beatus am 17. April 1515 (Cler. III 1537 D)[1]), Froben wünsche von ihm das Neue Testament zu erhalten, und erbiete sich, dafür ebensoviel wie irgend ein anderer zu zahlen. Am 24. April 1517 (Cler. III 1604 E) bittet ihn Beatus im Auftrage Frobens, falls er noch unedierte Übersetzungen der Werke Gazas habe, diese nach Basel zu senden, man werde so bald wie möglich mit dem Druck beginnen. Was er auch schicken möge, sei es von ihm selbst oder von einem andern verfaßt, seien es Erklärungsschriften, Übersetzungen oder Bearbeitungen früherer Ausgaben, man werde alles annehmen und sich dankbar dafür zeigen. Am 10. Mai schreibt ihm derselbe (Cler. III 1606 E), man erwarte alle Tage seine Lucubrationes. Sobald sie einträfen, werde Froben alles andere liegen lassen und nur Erasmische Werke drucken. Am 21. Juli (Cler. III 1619 E) ersucht ihn der Straßburger Verleger Matthias Schürer, ihm irgend ein Werkchen zum Druck zu übergeben. Für die sorgfältigste Korrektur könne er einstehen, da er jetzt einen Graecophilos habe. Gleichzeitig wendet sich Schürer an Joannes Ruser von Ebersheim, der als Mitglied der Straßburger gelehrten Gesellschaft in Beziehungen zu Erasmus stand, mit der Bitte, Fürsprache für ihn einzulegen. In zwei Briefen an Ruser, von denen der eine vom 24. August datiert ist (Cler. III 1625 f., 1659), erklärt sich Erasmus bereit, Schürers Wunsch zu erfüllen, und schickt ihm am 31. Oktober (Cler. III 1638 f.) ein revidiertes Exemplar des Quintus Curtius mit dem Bemerken, wenn ihm das Werk gefalle, Sorge zu tragen, daß die Ausgabe ihnen beiden zur Ehre gereiche, andernfalls aber die Schrift dem Überbringer zurückzugeben. In einer Nachschrift teilt er ihm mit, daß er ihm auch die Apologia ad Fabrum Stapulensem zur Veröffentlichung einsende, und ermahnt ihn, auch diese Ausgabe mit gewohnter Sorgfalt herzustellen. Wenn Erasmus in dem bereits angeführten Briefe vom 6. Dezember 1517 erklärt, er habe Schürer die Apologia unter der Bedingung übergeben, daß er sie nach Basel sende, wenn ihm das Werk nicht zusage, so liegt hier offenbar ein Versehen des Erasmus vor; denn in dem eben erwähnten Schreiben an Schürer ist von keinerlei Bedingungen die Rede. Die erste Ausgabe des Q. Curtius erschien im Juni 1518 im Schürerschen Verlage.[2]) Nach einer Bemerkung des Erasmus in einem Briefe an Joannes Eck (Cler. III 401 F) müßte man annehmen, daß Schürer das Werk bereits vor dem 15. Mai veröffentlicht habe. Dieser Widerspruch dürfte, falls nicht eine irrige Datierung des Briefes vorliegt, auf eine ungenaue Ausdrucksweise zurückzuführen sein. Den Druck

[1]) S. auch Horawitz und Hartfelder, Briefwechsel des Beatus Rhenanus, 1886, S. 75 und A. F. van Iseghem, Biographie de Thierry Martens d'Alost, 1852, S. 101, 1.

[2]) S. Bibl. Erasm., 2e Série S. 23 und Charles Schmidt, Répertoire Bibliographique Strasbourgeois, 1896, VIII 71.

der Apologia scheint Schürer abgelehnt zu haben[1]); sie erschien in erster Ausgabe bei Theodoricus, den Erasmus übrigens, noch bevor er Schürer das Werk übersandte, mit dem Druck betraut hatte. Denn schon am 23. August 1517 (Cler. III 1624 B) kündigt er Beatus das demnächst bevorstehende Erscheinen der Schrift an.[2]) Er mag also wohl von vornherein die Absicht gehabt haben, seine Verteidigungsschrift gleichzeitig an zwei Orten zu veröffentlichen, vielleicht aus demselben Grunde, der ihn bewog, Sadolets Kommentar zum 50. Psalm, der bereits in Italien gedruckt war, nochmals in Basel in Druck zu geben. Er freue sich, schreibt er am 2. Juli 1525 (Cler. III 877 BC) dem Verfasser, das Werk in Basel zu edieren, damit es weitere Verbreitung in der Welt finde und so noch mehr zu frommen Studien anrege. Die Druckerei des Franciscus Calvus könne nicht alle Gegenden der Welt versorgen; es würde aber einen schweren Verlust für die Wissenschaft bedeuten, wenn das Buch, das großen Nutzen verspreche, nur von dem einen römischen Buchhändler bezogen werden könnte.

Häufiger bestimmte ihn zur gleichzeitigen Beschäftigung verschiedener Druckereien der Konkurrenzneid der Verleger, über den er sich oft in seinen Briefen ausspricht. Wenn er dem einen Drucker sich willfährig zeige, schreibt er an Ruser (Cler. III 1659 B), so beleidige er den andern. Das sei ihm beim Druck der Copia widerfahren, die von Badius zum ersten Mal 1512, im folgenden Jahre von Schürer und erst 1514 wieder in Paris gedruckt wurde. Jahrelang hätte ihm Badius gegrollt, ohne daß er den Grund seiner Verstimmung geahnt hätte. Dieser Geschäftsneid verursachte nicht nur Erasmus, sondern auch dem von ihm bevorzugten Verleger vielen Verdruß. So wurde ihm selbst infolge seiner engen Verbindung mit Froben der Verbleib in Basel dermaßen verleidet, daß er schon 1524 (Cler. III 803 F) an einen Wechsel seines Wohnorts dachte, und daß auch Froben unter der Mißgunst seiner Konkurrenten zu leiden hatte, deutete er selbst an, wenn er mehrere seiner Verlagswerke mit dem einer Schilderung Lucians nachgezeichneten Bilde der Verleumdung ausstattete.[3])

Die Mißgunst der Zurückgesetzten äußerte sich in einer Zeit, die noch keinen gesetzlichen Schutz des geistigen Eigentums kannte, im Nachdruck. Es gehört zu den Ausnahmefällen, daß demselben wie bei dem Augsburger Nachdruck der Erasmischen Schrift: Purgatio adversus epistolam non sobriam Lutheri 1534 eine lautere, entschuldbare Absicht zugrunde liegt. Cholerus hatte das Werk in der Meinung, daß die Bekanntmachung desselben im Interesse des Erasmus liege, einigen Freunden geliehen. Einer derselben, ein treuer Anhänger des Erasmus, ließ das Werk, das 1534 außer in Basel auch in Ant-

[1]) Die Angabe Knods, ADB. 33 S. 84, Erasmus habe ihm seine Apologia in Fabrum Stap. zugewiesen, bedarf demnach der Berichtigung.

[2]) Der Brief trägt ein falsches Datum, da nach v. Iseghem a. a. O. S. 273 der Druck der Apologia bereits am 5. August abgeschlossen war.

[3]) S. darüber Stockmeyer und Reber, Beiträge zur Baseler Buchdruckergeschichte, 1840, S. 89.

werpen, Köln und Paris in sechs verschiedenen Druckereien erschien, auch in Augsburg abdrucken. Er wisse zwar nicht, schreibt Cholerus am 24. Juni 1534[1]), ob Erasmus diesen Eifer billigen werde. Aber er könne ihm versichern, daß es in bester Absicht geschehen sei, und sehe darum nicht ein, was Erasmus dagegen einwenden sollte. Höchstens werde Froben dadurch einen Verlust erleiden, was ihm jedoch bei einer so geringfügigen Sache kaum möglich erscheine.

Daß Erasmus den Nachdruck verurteilte, bedarf kaum eines Nachweises. Als er die Nachricht erhält, daß Ioannes Parvus in Paris die 1516 bei Froben erschienenen Werke des Hieronymus trotz des päpstlichen Verbots herauszugeben gedenke, bittet er Badius am 17. April 1517 (Cler. III 1600 B), ihn von diesem unfreundlichen Vorhaben abzubringen und davor zu warnen, anderen Schaden zu verursachen und sein eigenes Gewissen mit einer Schuld zu beladen. In einem Schreiben an Lachner, Frobens Schwiegervater, vom Jahre 1517 (Cler. III 1656 A) erklärt er, er habe niemals gestattet, daß jemand ein Frobensches Verlagswerk nachdrucke, und werde das auch in Zukunft nicht dulden. Als Theodoricus, während Erasmus in England weilte, heimlich die in Basel edierte Institutio principis christiani nachdruckt, stellt er ihn deswegen zur Rede und gelobt Beatus in einem Schreiben vom 6. Dezember 1517 (Cler. III 1647 B), er werde dafür sorgen, daß er den Baselern keinen Schaden mehr bereite.

Mit leeren Drohungen indes konnte dem gewinnsüchtigen Treiben der Buchdrucker, in deren Tagebüchern, wie sich Erasmus einmal äußert (Cler. III 905 A), der Profit die erste Seite einnehme, kein Einhalt getan werden. Wie gewissenlos sie zu Werke gingen, schildert er in einem Briefe an Pirckheymer vom 27. Januar 1522 (Cler. III 707). Jedermann wisse, wie viel die Wissenschaft Froben verdanke, dem einzigen Verleger, der zu seinem eigenen Schaden nur auf den Vorteil der Autoren bedacht sei. Gleichwohl stellten ihm viele nach und hätten sich fast zu seinem Untergang verschworen. Gebe er ein neues Werk heraus, das nach ihrer Meinung viele Käufer finden werde, so stehle man das Werk aus der Druckerei, drucke es ab und biete es für einen Spottpreis feil, während Froben für seine Korrektoren, oft auch für die Herstellung des Werkes ungeheure Summen ausgebe.

Einen höchst wertvollen Beitrag zur Geschichte des Nachdrucks im Zeitalter des Humanismus liefert uns ein Schreiben des Badius an Erasmus vom 19. Mai 1512, das Allen in der Baseler Universitätsbibliothek entdeckte und a. a. O. S. 514 ff. zum ersten Mal veröffentlichte. Erasmus hat ihm durch Mauricius mehrere feine und geistvolle Erzeugnisse seiner rastlosen Feder, darunter die Copia, die Tragödien des Euripides und Seneca, einige Dialoge Lucians und die Moria zum Abdruck zustellen lassen und ein sehr willkommenes Handschreiben beigefügt, das ihm nur deshalb eine Enttäuschung bereitet, weil darin der Kaufpreis der Bücher nicht angegeben sei, so daß er

---

[1]) Förstemann und Günther, Briefe an D. Erasmus, 1904, S. 246.

sich nun in der peinlichsten Lage befinde. Wolle er einen kleinen Gewinn für sich erzielen, so laufe er Gefahr, sich den schmählichen Vorwurf der Undankbarkeit zuzuziehen. Und einen hohen Kaufpreis zu zahlen, erlaubten ihm die Konkurrenten nicht, die ihre Presse schon in Bereitschaft setzten, um die Werke seines Verlags nachzudrucken. Er müßte ein derartiges Verhalten seiner Konkurrenten als berechtigt bezeichnen. Denn wenn er das Enchiridion drucke, beleidige er Theodoricus, der in den Lucubratiunculae aliquot am 15. Februar 1503 die erste Ausgabe des Werkes lieferte und am 6. November 1509 eine zweite veranstaltete (s. van Iseghem a. a. O. S. 219 f. 228). Badius hat denn auch vom Druck dieses Werkes Abstand genommen. Durch den Druck des Moriae Encomium fürchtet er Gromontius zu schädigen, der 1509 (nach Van der Haeghen), 1511 (nach Allen I 459) dieses Buch zum ersten Mal druckte. Gleichwohl ließ Badius ihm gegenüber seine Bedenken bald genug fallen; denn schon am 27. Juli 1512 erschien das Encomium in seinem Verlag in erster Auflage, der 1514 eine zweite und am 31. Mai 1519 eine dritte folgte. Durch den Abdruck der Concio de puero Jesu, die 1511 (s. Allen I 388) im Verlag des Genter Druckers Robertus Caesar (de Keysere) erschien, werde er bei diesem Anstoß erregen. Trotzdem erschien 1514[a] auch dieses Werk bei Badius, in zweiter Auflage am 1. April 1519. Wenn er die Ansprüche anderer unbeachtet lasse, so wäre sein ganzer künftiger Verlag ihnen ausgeliefert. Er hat das Gerücht verbreitet, daß er von Erasmus ein verbessertes Exemplar der Hieronymusbriefe erwarte. Erfahre man jetzt, daß er noch nichts von ihm erhalten habe, so müsse er mit dem Druck auch so beginnen. In Wirklichkeit erschienen die Briefe in der Gesamtausgabe der Werke des Hieronymus, die Froben 1516 veranstaltete.

In bezug auf einen Neudruck der Adagia, die er 1506—1507 (s. Bibl. Erasm., Adagia S. 10 ff.) im Verein mit Ioannes Parvus herausgab, glaubt er bessere Aussichten zu haben und Geschäftsneid weniger befürchten zu brauchen. Wenn es freilich ruchbar würde, daß er noch keine Anstalten dazu treffe, so sei es wahrscheinlich, daß man demnächst die Venetianische Ausgabe vom Jahre 1508 (s. ebd. S. 77 ff.) neu auflegen werde. In Paris stände ein Nachdruck bevor, wogegen er machtlos sei, und wenn sein Gewährsmann Michael Hummelberg gut unterrichtet wäre, sei das Werk auch in Deutschland schon unter der Presse.

Daß die erweiterte Sammlung der Adagia in der Tat im Frobenschen Verlag anstatt bei Badius erschien (ebd. S. 82 f.), verschuldete die Unzuverlässigkeit des Franciscus Berckmann, der Erasmus auch später noch manchen Verdruß bereiten sollte. Noch im Herbst 1512 hatte Erasmus in einem Schreiben an Petrus Aegidius (Allen I 517 f.) sich bemüht, die Bedenken, welche die Pläne der Konkurrenz Badius einflößten, zu zerstreuen. Er brauche den Wettbewerb anderer nicht zu fürchten, da seine neue Bearbeitung der Adagia, die Aegidius möglichst bald an Badius befördern soll, die früheren Ausgaben an Umfang und Gehalt weit übertreffe. Aegidius unterhandelte nun mit Badius wegen des Drucks. Inzwischen reiste Berckmann, dem Erasmus das für Badius bestimmte Manuskript übergeben hatte, geradenwegs aus England nach Basel

und bot Froben das Werk an, der im August 1513 einen getreuen Nachdruck der Aldinischen Ausgabe vom Jahre 1508 geliefert hatte. Nach einer mit Berckmann getroffenen Vereinbarung sollte Froben den revidierten Text erst dann drucken, wenn diese eben erschienene Ausgabe vergriffen wäre. Jetzt könne man, so klagt Erasmus am 21. Dezember seinem Freunde Andreas Ammonius (Allen I 547), zehn Jahre warten. So stände es mit der Treue der Sugambrer. Aber er könne sich rächen, da er noch ein Exemplar der Adagia besitze, das bedeutend umfangreicher sei als das von Berckmann veruntreute. Einen Kreter werde er auf kretische Art behandeln. Doch bereits im Jahre 1515 erschien das Werk in der neuen Fassung, diesmal mit Zustimmung des Erasmus, im Frobenschen Verlag (Bibl. Erasm., Adagia S. 88 ff.), im gleichen Jahre am 2. Oktober (ebd. S. 31 f.) ein Neudruck der Adagiorum Collectanea durch Ioannes Parvus und erst am 21. Juni 1516 (ebd. S. 35 f.) eine Erneuerung der Ausgabe von 1506/07 aus der Offizin des Badius.

Man sieht, selbst in dieser Zeit des ungehinderten Nachdrucks wurden die Rechte anderer nach Möglichkeit berücksichtigt. Dem Verlag, der die Editio princeps eines Werkes geliefert hatte, gestand man einen gewissen Anspruch auf die folgenden Auflagen zu. In Anerkennung dieses Grundsatzes sendet auch Erasmus, wie er am 30. Oktober 1525 Baptista Egnatius mitteilt (Cler. III 894 E), seine Adagia nach Venedig, damit sie in der Aldinischen Buchdruckerei, welche 1508 die Urausgabe besorgte, aufs neue erschienen. Die Ankündigung einer bevorstehenden Veröffentlichung hemmte Unternehmungen der anständigen Konkurrenz. Freilich eine lange Frist war dem Verleger nicht gegönnt. Wer sich gegen diese ungeschriebenen Gesetze verging, konnte darauf rechnen, daß alle seine Verlagsartikel vogelfrei waren.

Badius bekennt sich wiederholt als grundsätzlichen Gegner dieses gehässigen Brotkampfes, so in einem Briefe vom 6. Juli 1516 (Cler. III 1561). Erasmus hat ihm eine neue Auflage der Parabolae übertragen. Badius dankt ihm für diesen Beweis seiner freundschaftlichen Gesinnuug, erklärt aber den Auftrag ablehnen zu müssen, um nicht Theodoricus ins Gehege zu kommen. Er will dem Freunde die Treue wahren und weder Schürers Beispiel nachahmen, der die zu hohem Preise ihm überlassene und mit einer besonderen Vorrede ausgestattete Copia nachdruckte und ihm so die Frucht seiner Arbeit raubte, noch ähnlich wie Froben verfahren, der ihm hinterlistig die so heilig versprochenen Adagia entzog. Er habe Lust gehabt, sich für diese Unbill durch einen Nachdruck des Neuen Testaments zu rächen, doch verzeihe er ihm wegen der Freundschaft, die ihn mit Erasmus verbinde. Die Baseler Verleger brauchten also nicht besorgt zu sein, er werde ihnen keinen Nachteil zufügen. Sie würden aber anständig handeln, wenn sie nun auch ihn schonten (vgl. zu diesem Briefe van Iseghem a. a. O. S. 132 ff.). In der Tat verzichtete Badius auf den Druck des Neuen Testaments, die Parabolae hingegen gab er ungeachtet seiner ausdrücklichen Erklärung noch am 29. November desselben Jahres heraus. Daß Badius trotz seiner Klagen über unlautern Wettbewerb zu wiederholten Malen Werke anderer Verlage nachdruckte, verschuldeten wohl

seine schlechten Vermögensverhältnisse, die er in seinem Briefe vom 19. Mai 1512 recht beweglich schildert. 'Dein Badiolus', schreibt er, 'hat viele Kinder und keinen andern Verdienst als den ihm die tägliche Arbeit einbringt'. Mit Gottes Hilfe will er denn auch alle Wünsche des Erasmus erfüllen, wenn er sich dadurch auch sämtliche Kollegen zu Feinden machen sollte.

Andere trieb das verletzte Rechtsgefühl, Gleiches mit Gleichem zu vergelten. So druckte Theodoricus die drei von Froben 1517 eben herausgegebenen Schriftchen: Bellum, Scarabaeus und Sileni Alcibiadis noch im gleichen Jahr ab, um gegen den Baseler Verlag Repressalien zu üben, der seinerseits die von jenem Juli 1516 edierte Grammatik des Gaza bereits im September nachgedruckt hatte (s. van Iseghem a. a. O. S. 134. 275).[1])

Ein Mittel gegen den Nachdruck gibt Erasmus selbst in dem bereits erwähnten Briefe an Pirckheymer an die Hand. Man könne diesem Unfug, bemerkt er, leicht durch ein kaiserliches Edikt abhelfen, das den Nachdruck eines zuerst von Froben gedruckten oder vom Verfasser mit Zusätzen versehenen Buches verbiete. Eine zweijährige Schutzfrist wäre nicht lang, die Frobensche Druckerei verdiene schon deshalb eine Begünstigung, weil sie keine unpassenden oder aufreizenden Schriften verbreite. Ein solches Privilegium wünscht Erasmus für seinen König Ferdinand gewidmeten Kommentar zum Johannesevangelium zu erhalten. Wenn es Pirckheymer nicht zweckmäßig scheine, sich der Sache persönlich anzunehmen, so möge er andere damit betrauen. Wie er vernehme, weile der treffliche Jakob Spiegel, einer seiner liebsten Freunde, in Augsburg, ebenso der Apostolische Nuncius und Fürstbischof von Teramo, der ihm stets ein seltenes Wohlwollen bewiesen habe. Er selbst habe dabei keinerlei Vorteil, doch um Frobens und der Wissenschaft willen werde ihn Pirckheymer zu großem Danke verpflichten. Wenn das Diplom nicht sofort ausgefertigt werden könne, so möge er ihn wenigstens wissen lassen, daß sie es erhalten würden, damit Froben auf der diesjährigen Messe sich darauf berufen könne. Die Bemühungen des Erasmus wurden von Erfolg gekrönt; das genannte Werk konnte schon im Januar 1523 *cum gratia et privilegio Caesareo* erscheinen (s. Stockmeyer und Reber a. a. O. S. 90).

Weniger Glück hatte er, als er 1528 für seine große Augustinusausgabe ein Privilegium beim König von Frankreich nachsuchte. Der Ertrag des Werkes, das 1528—1529 in zehn Bänden erschien, sollte den Kindern Frobens zugute kommen. Erasmus hatte vernommen, daß der einflußreiche französische Kanzler und Kardinal Duprat wenig zugänglich sei, und hegte dazu die Besorgnis, seine Widersacher möchten durch boshafte Einflüsterungen die Gewährung des Wunsches hintertreiben. Er bat zuerst Nicolaus Vesuvius um seine

[1]) Vgl. den Brief des Beatus an Erasmus vom 24. April 1517 (Cler. III 1604 E): 'Über die hier erfolgte Ausgabe des ersten Buches des Theodorus (Theodori Gazae grammaticae institutionis liber primus, sic translatus per Erasmum, Basil., Jo Froben, Sept. 1516) brauchst du dich nicht zu ärgern. Ein Buchdrucker aus Löwen hatte das Buch zum Verkauf mitgebracht, und wenn Froben es nicht durch das Gegengeschenk des Neuen Testaments erworben hätte, hätte es ein anderer gedruckt; denn viele bewarben sich darum.'

Vermittlung (Cler. III 1122 und Reber a. a. O. S. 93) und wandte sich dann persönlich an den Kanzler, der ihm indes eine abschlägige Antwort erteilte (Cler. III 1280 D). Es war für ihn offenbar ein peinlicher Gedanke, eine Niederlage erlitten zu haben. Er hielt es daher für notwendig, Germanus Brixius, dem er Mitteilung von seinen Verhandlungen gemacht hatte, zu versichern, daß er nur einen Auftrag der Frobenschen Familie ausgeführt habe. Nur gegen ihr Gesuch, schreibt er am 5. September 1530 (Cler. III 1310 BC) habe der Kanzler sich taub gestellt. Wenn er sich brieflich für sie verwendet habe, so habe er das dem Freunde zu Gefallen, nicht aus eigenem Antrieb getan und auch deutlich zu verstehen gegeben, daß die Sache ihn selbst nicht im mindesten angehe. Um sich nicht die Gunst des mächtigen Mannes zu verscherzen, widerruft er das freimütige Urteil, das er über den Kardinal gefällt hatte, und beteuert, daß Duprat niemals eine unfreundliche Gesinnung gegen ihn gezeigt habe.

Das erste Erasmische Werk, das durch ein kaiserliches Privileg geschützt wurde, war die Dezember 1514 von Schürer besorgte Ausgabe der Parabolae. Das Privileg wurde ohne Zweifel durch Jacob Oeßler vermittelt, der in diesem Jahre zu Straßburg als 'Generalsuperintendent der Druckereien im heiligen Reich' auftrat und den Verlegern Schutzbriefe gegen den Nachdruck verkaufte.[1]) Den Parabolae wurde eine Schutzfrist von sechs Jahren gewährt, und so erscheint die Bemerkung: *cum privilegio Imperali ad sexennium* auch in der Ausgabe vom Juli 1518, sie fehlt in der vom Februar 1521 (s. Schmidt, Répert. S. 71. 79). Eine Schutzfrist von gleicher Dauer erwirkte Schürer für die September 1515 veröffentlichten Lucubrationes (ebd. S. 51. 68). Für die Editio princeps des Neuen Testaments erhielt Froben 1516 ein vierjähriges Privileg, das nicht bloß den Nachdruck innerhalb der Grenzen des römischen Reiches, sondern auch den Verkauf eines ausländischen Druckes untersagte (s. Reber a. a. O. S. 101). Das letzte Erasmische Werk, dem der Schutz eines kaiserlichen Privilegs zuteil wurde, war die von der Frobenschen Offizin hergestellte Ausgabe der Gesamtwerke des Augustinus (ebd. S. 115).

Daß übrigens der Rechtsschutz, den das kaiserliche Privileg versprach, häufig nur auf dem Papiere stand, beweist die merkwürdige Tatsache, daß ein solches wiederholt verschiedenen Verlegern für ein und dasselbe Werk erteilt wurde, so für das Neue Testament Froben im Jahre 1516 und Theodoricus 1519 (s. van Iseghem a. a. O. S. 299 f.), für die Parabolae Schürer im Dezember 1514 und Theodoricus im Juni 1515 (ebd. S. 252). Die Klage des Erasmus in einem Briefe an Vives vom 27. Dezember 1524 (Cler. III 842) über den mit dem kaiserlichen Namen, der die Rivalen abschrecken sollte, getriebenen Handel war daher wohlberechtigt.

Daß in einer Zeit, die literarische Produktionen als Gemeingut behandelte, auch die Schriften des Erasmus dem Nachdruck preisgegeben waren, wird niemanden befremden, bürgte doch schon der Name des Verfassers für guten Absatz und reichen Gewinn. Aber nicht einmal seine Manuskripte waren vor

[1]) S. C. Schmidt: Zur Geschichte der ältesten Bibliotheken und der ersten Buchdrucker zu Straßburg, 1882, S. 84 und Répert. VIII 45.

unbefugter Veröffentlichung sicher, so daß er sich zu wiederholten Malen gegen seinen Willen zu einer Edition unreifer oder unfertiger Werke genötigt sah. Als er sich im Jahre 1507 (nach Horawitz und Hartfelder), 1509 Frühling (nach Allen I 593) in Siena aufhielt, fand Piso, der damals ungarischer Gesandter bei Papst Julius II. war, wie Erasmus in einem Briefe an Beatus vom 27. Mai 1520 erzählt (Cler. III 553 BC), bei einem Buchhändler eine handschriftliche Sammlung seiner Briefe zum Verkauf ausgestellt. Er erwarb sie und sandte sie an Erasmus. Obwohl vieles darin stand, was vielleicht verdient hätte, erhalten zu bleiben, warf Erasmus im Ärger die ganze Sammlung ins Feuer. Nach Löwen zurückgekehrt, erfuhr er, daß noch zahlreiche Exemplare ähnlicher Briefsammlungen im Umlauf waren. Was er davon durch Vermittlung von Bekannten in die Hände bekommen konnte, verbrannte er gleichfalls, machte aber schließlich die Erfahrung, daß er es mit einer Hydra zu tun habe. So gestattete er denn, daß einige Briefe veröffentlicht würden, damit die Leute auf eigene Editionspläne Verzicht leisteten.

Die gleiche Ursache bewog ihn zu einem vorzeitigen Druck seiner Copia. 'Ich gestehe und bedauere', schreibt er in der an Colet gerichteten Vorrede vom 29. April 1512 (Allen I 513), 'daß die rechte Feile dem Werke gefehlt hat. Ich hatte vor langer Zeit das rohe Material zur künftigen Arbeit zusammengetragen. Zur Sichtung und Ordnung desselben hätte es vieler Nachtarbeit und der Durchsicht zahlreicher Schriftsteller bedurft. Deshalb dachte ich nicht recht an eine Veröffentlichung. Als ich aber sah, daß gewisse Leute meine Anfzeichnungen ausbeuten wollten, und daß sie nahe daran waren, dieselben sogar in der unvollkommensten Gestalt herauszugeben, war ich gezwungen, sie nach einer flüchtigen Korrektur zu publizieren; denn das erschien mir als das kleinere Übel'.

Die Herausgabe seiner im Oktober 1519 bei Froben erschienenen Farrago nova Epistolarum wurde, wie Erasmus in dem vorher angeführten Briefe an Beatus berichtet, durch Besitzer seiner Briefe erzwungen, die ihm gedroht hatten, daß sie dieselben auch ohne seine Genehmigung abdrucken würden.

Zum Druck der Briefsammlung, die am 31. August 1521 unter dem Titel: Epistolae ad diversos erschien, sah sich Erasmus durch seinen Baseler Verleger gedrängt. 'Ich habe', schreibt er in demselben Briefe, 'die Farrago durchgesehen, einiges erklärt, was man falsch ausgelegt hatte, anderes gestrichen, wodurch allzu empfindliche und reizbare Gemüter sich beleidigt gefühlt hatten, und manches gemildert. Aber der Gedanke an die gegenwärtigen Zeitverhältnisse bewirkte, daß ich diesen Plan wieder bereute. Die Luthertragödie hat eine solche Erbitterung entfacht, daß Reden ebenso gefährlich ist wie Schweigen. Auch was in bester Absicht geschrieben ist, wird gewaltsam umgedeutet, man berücksichtigt nicht einmal die Zeit, in der ein Brief abgefaßt wurde, sondern überträgt das, was ehemals unanfechtbar war, auf den ungünstigsten Moment. Deshalb hatte ich Froben ausdrücklich gebeten, die Briefsammlung für immer zu unterdrücken oder die Herausgabe auf eine andere Zeit zu verschieben oder wenigstens damit bis zu meiner Rückkehr zu warten. Jener aber, dessen Un-

geschick mir oft Schaden verursacht[1]), hat alles andere liegen lassen, um die Ausgabe der Briefe zu beschleunigen, und ist ohne mein Vorwissen bereits bis zum 41. Bogen gelangt, so daß nur noch Vor- und Schlußwort fehlen. Er erklärt nun, er werde das Werk nicht länger zurückhalten, selbst für den Fall, daß ich nichts mehr hinzufügen wollte, und es lieber ohne Kopf und Schwanz herausgeben, als die bereits aufgewendeten großen Unkosten einbüßen. So soll denn ich nachgeben, und, um ihn vor einem Verlust zu bewahren, womöglich eine Einbuße an meiner Ehre erleiden. Ich beschwöre dich daher, gelehrter Beatus, bei unserer Freundschaft, als mein anderes Ich das zu tun, was ich selbst getan hätte, wenn es mir möglich gewesen wäre. Sorge auf jede Weise dafür, daß man die Abwesenheit des Erasmus nicht spüre. Mache dir nichts aus den Kosten, die durch die Änderungen auf einigen Seiten entstehen könnten. Der ganze Verlust soll mir angerechnet werden. Ich betrachte es als einen Gewinn, durch ein Geldopfer seinen guten Namen zu retten. Das bißchen Geld werde ich leicht auf andere Weise wieder einbringen, aber der geschädigte Ruf wird nicht leicht wieder hergestellt.'

Ähnlich erging es ihm mit dem am 24. November 1522 von dem Straßburger Verleger Knobloch edierten Brief an den Baseler Bischof Christoph von Utenheim De interdicto esu carnium (s. Schmidt, Répert. VII 72). Wie Erasmus in seinem unter dem Namen Catalogus omnium lucubrationum bekannten Briefe an Botzheim vom 30. Januar 1523 (Allen I 33) bemerkt, schrieb er den Brief nicht mit der Absicht, ihn später zu veröffentlichen. Als er aber wahrnahm, daß der Brief bekannt geworden, und fürchten mußte, daß ihn ein anderer drucken würde, zog er es vor, ihn selbst herauszugeben.

Aber nicht immer gelang es Erasmus, seine Manuskripte vor einem unbefugten Abdruck zu schützen, dessen sich sogar übereifrige Freunde schuldig machten. So wurde die erste Frobensche Ausgabe der Familiarium Colloquiorum formulae im Jahre 1518 ohne Wissen und Genehmigung des Verfassers von Beatus Rhenanus veranstaltet.[2]) In einem Briefe an seine Leser vom 20. Februar 1536 (Cler. III 1517 f.) spricht sich Erasmus folgendermaßen über diese Edition aus: 'In den letzten Tagen beschäftigte ich mich mit der Sichtung der ungeordneten Masse meiner Papiere, teils wegen des einen oder anderen Briefes, den ich bekannt zu machen wünschte, teils um Sachen zu vernichten, die vielleicht andere nach meinem Tode oder sogar bei meinen Lebzeiten herausgeben würden. Denn was sagen diese Leute nicht, die einen noch so geringen Gewinn oder Ruhm höher achten als Ehre und Freundschaft. Aber nicht alles ist für eine Publikation bestimmt. Als junger Mensch habe ich manches zur Übung meines Stils und zum Zeitvertreib hingeschrieben, anderes im Auf- und

[1]) Vgl. Cler. III 656 B (Brief an Petrus Barbirius vom 13. August 1521): 'Eine Sammlung meiner Briefe erschien, von deutschen Freunden in Basel herausgegeben, auf deren Treue ich mich oft zu meinem großen Unheil verlassen habe und deren mehr begehrlichen als klugen Absichten ich mich allzusehr gefügt habe.'

[2]) S. Horawitz in Raumers Histor. Taschenbuch, 1887, S. 55 ff. und Bibl. Erasm., Colloquia I 3 ff.

Abgehen diktiert, ohne im geringsten an eine Veröffentlichung zu denken, manches auch für geistesträge Schüler abgefaßt. Derart waren die Colloquia, die ein gewisser Hollonius, weiß Gott woher, in die Hände bekam — denn ich selbst habe niemals ein Exemplar besessen — und unter dem Vorgeben, daß andere Buchdrucker sie zu erwerben wünschten, für einen hohen Preis an Joannes Froben verkaufte. Diese Kauflust!' In einem Schreiben vom 22. November 1518 (Horaw. und Hartfeld. a. a. O. S. 122 f.) sucht Beatus den unberechtigten Abdruck zu rechtfertigen. 'Durch den gelehrten Jüngling Lambertus Hollonius aus Lüttich', schreibt er den Brüdern Stalberger, 'erhielt ich Entwürfe zu Familiengesprächen, die Erasmus vor 20 Jahren, wenn ich mich nicht täusche, für Augustinus Caminadus, der einige seeländische Knaben unterrichtete, in Paris verfaßt hat. Ich habe sie sofort bei Froben drucken lassen, teils um uns selbst einen Dienst zu erweisen, teils um auch anderen Gelehrten Anteil an diesem Schatze zu verschaffen, den einige mißgünstige Leute bis jetzt ebenso sorgfältig hüteten, wie der schlaflose Drache das goldene Vlies, und den Caminadus selbst wiederholt teuer verkauft hat.' Erasmus war mit dieser Ausgabe so unzufrieden, daß er bereits am 1. Januar 1519 eine neue folgen ließ.

Auch eine Sammlung von 63 Briefen, die August 1518 bei Froben unter dem Titel: Auctarium selectarum aliquot epistolarum Erasmi Roterodami ad eruditos et horum ad illum erschien, gab Beatus, wenn wir seinen eigenen Worten Glauben schenken dürfen, ohne Vorwissen des Erasmus heraus. In dem Widmungsschreiben an Michael Hummelberg (Horaw. und Hartfeld. a. a. O. S. 119 f.) bemerkt er über diese Edition folgendes: 'Vernimm, bester Michael, welche verwegene Tat ich in den letzten Tagen begangen habe. Den Erasmus, den unvergleichlichen Hort der Wissenschaften, habe ich ausgeplündert. Wehe, das ist ja unerhört, wirst du sagen, du hältst mich wohl zum besten. Nein, ich spreche in vollem Ernst. Höre mich an! In der Bibliothek des Erasmus fand ich neulich durch die Gunst Merkurs mehrere Briefbündel, aus denen ich sofort einige Briefe zu mir steckte, teils von ihm selbst verfaßte, teils Antwortschreiben von Zeitgenossen. Zu diesem Diebstahl ermutigte mich vor allem die Erwägung, daß Erasmus, den die Musen mit ihren Schätzen überhäuft haben, den Verlust nicht merken würde, ebenso wie kleine Entwendungen den mit Glücksgütern gesegneten Reichen entgehen. Ferner liebt er mich trotz meiner geringen Verdienste so innig, daß er mir auch eine schwerere Schuld verzeihen würde. Ein solches Vertrauen flößt aufrichtige Freundschaft ein. Diese Briefe habe ich nach der Abreise des Erasmus Froben zum Druck übergeben. Die literarische Gesellschaft der Stadt Basel wird den Schmerz, den ihr der Wegzug eines solchen Mannes bereitet hat, bei der Lektüre der Briefe verwinden oder wenigstens darin einen Trost finden.' Allen I 594 macht zwar darauf aufmerksam, daß Erasmus damals selbst die Ausgabe einer neuen Briefsammlung plante und im Frühling des Jahres 1518 schon die Vorbereitungen dazu traf, erkennt aber an, daß Beatus ganz unabhängig handelte, so daß manche Stellen später ausgemerzt werden mußten. Jedenfalls gewann der Leser aus dem Vorwort den Eindruck, daß es sich in der Tat um einen literarischen

Diebstahl handele, und das Beispiel, das ein Beatus gab, konnte nicht gerade abschreckend wirken.

Ohne Einwilligung des Erasmus erschien auch die Editio princeps seiner Bearbeitung des Laurentius Valla unter dem Titel: Paraphrasis luculenta iuxta ac brevis in elegantiarum libros Laur. Vallae, Köln 1529. In dem oben erwähnten Schreiben vom 20. Februar 1536 erklärt er, das Werk wäre zu seinem höchsten Erstaunen unter einem albernen Titel gedruckt worden, in alphabetischer Reihenfolge der einzelnen Abschnitte, wodurch der ganze Zusammenhang gestört wurde, und unter Beigabe vieler ebenso einfältiger wie unwissenschaftlicher Anmerkungen, die er nicht einmal als Knabe einem Knaben hätte diktieren mögen.

Bedenklicher als der Nachdruck, der zumeist nur einen pekuniären Verlust zur Folge hatte, war es, daß man Erasmus durch Unterschiebung fremder oder Fälschung seiner eigenen Schriften zu verunglimpfen und im Lager seiner Freunde und Anhänger verdächtig zu machen suchte. So wurde, wie er am 1. Januar 1515 (Cler. III 1534 f.) an Thomas Morus schreibt, von seinen nie ruhenden Gegnern in Köln das Gerücht verbreitet, daß ein gehässiges Pamphlet auf Papst Julius II. (1503—1513) ihn zum Verfasser habe. Erasmus brachte sofort die Lästerzungen zum Schweigen, befürchtete aber, der Verdacht möchte auch in England aufgetaucht sein, wie denn gerade die törichtsten Behauptungen die weiteste Verbreitung fänden, und sandte daher an Morus eine Abschrift seines an den Kardinal Paulus Bombasius gerichteten Briefes, worin er diese Verleumdung widerlegt hatte. Er trug sich sogar mit dem Gedanken, den Papst zu bitten, durch ein Machtgebot dem schamlosen Treiben seiner Gegner ein Ende zu machen. Als sich dazu keine passende Gelegenheit bot, wandte er sich während eines Aufenthalts zu Basel an den Kardinal und päpstlichen Gesandten Antonius Puccius, der ihm auch versprach, sich seiner anzunehmen (s. auch Cler. III 332 E, 1672 A).

Ein bekanntes Beispiel der Fälschung eines Erasmischen Werkes ist die durch den Dominikaner Lambertus Campester veranstaltete und vor dem Jahre 1523 durch Petrus Gromors in Paris gedruckte Ausgabe der Colloquia (s. darüber Bibl. Erasm., Colloquia I 364 ff.). Wie Erasmus in seinem Catalogus Lucubrationum ausführt, änderte er, um den bedrohten Erwerb der Geistlichkeit zu schützen, alle Stellen, die Angriffe auf das Mönchtum, auf Wallfahrten, Gelübde, Ablaß und dergleichen enthielten, fügte eine angeblich von Erasmus verfaßte Vorrede in barbarischem Latein hinzu und änderte überall, wo Erasmus Paris oder die Franzosen herabgesetzt hatte, ohne Rücksicht auf Sinn und Zusammenhang diese Namen in London und Engländer um. Um Erasmus bei seinen Anhängern verhaßt zu machen, legte er ihm gehässige Redensarten in den Mund und suchte namentlich seine Rechtgläubigkeit zu verdächtigen. Ohne Zweifel, meint Erasmus, habe jener Halunke einen verhungerten Schriftsetzer mit seinen Lügen angeführt; denn er glaube nicht, daß jemand so wahnsinnig sein könnte, solche Albernheiten trotz Kenntnis des wirklichen Sachverhalts zu drucken. Die Erregung des Erasmus über diesen hämischen Streich muß maßlos

gewesen sein, und wir können es ihm kaum verdenken, wenn er mit einer ersichtlichen Schadenfreude die bedenklichen Schicksale dieses Dominikaners verfolgte und seinen Freunden berichtete. 'Dieser Possenreißer', schreibt er am 1. April 1526 (Cler. III 924 A) dem Bischof von Terni, Franciscus Chiregatus, 'hat in Lyon einen Beweis von seiner Frömmigkeit geliefert. Wie man mir mitteilt, stahl er seinem Mäcen dreihundert Goldkronen und ergriff damit die Flucht. Man erwischte ihn, während er mit einigen Dirnen ein fröhliches Gelage hielt'. Denselben Bericht erhielt am 25. April (Cler. III 931 A) der englische Kardinal Thomas Wolsey, und wie ein Brief an den Propst von Chur, Joannes Cholerus, beweist, war noch im Jahre 1532 sein Haß unversöhnlich (Cler. III 1453 AB).

In die gleiche Erregung versetzte ihn die Fälschung eines Briefes, die Gerardus Noviomagus 1530 zu Straßburg verübte. Er erstattete sofort eine Anzeige an den Straßburger Magistrat und vernahm mit Genugtuung, daß der Drucker mit Gefängnis bestraft wurde. Und Noviomagus selbst, der früher sein vertrauter Freund war und jetzt sein Todfeind geworden ist, als ob er ihm Vater, Mutter, Großvater und beide Großmütter erschlagen hätte, verfolgt er seitdem mit unerbittlichem Hasse (s. Cler. III 1291 C, 1305 D, 1329 E, 1422 B, 1747 C).

Von einer Fälschung seiner Schrift De conscribendis epistolis berichtet Erasmus in dem mehrfach genannten Briefe vom 20. Februar 1536: 'Neulich sah ich ein in Lyon unter dem Titel: Erasmus Petro Paludano s. d. gedrucktes Buch De componendis epistolis. Ich kenne keinen Sterblichen dieses Namens. Als ich es dann las, sah ich, daß es ein albernes Plagiat war. Vorzeiten schrieb ich für einen englischen Schüler in zwei Tagen eine Abhandlung über den Briefstil. Daraus hat er einiges entnommen, anderes selbst hinzugefügt und ein weitschweifiges Schreiben beigegeben, das kein Wort von mir enthält, unglaublich abgeschmackt ist und zum Inhalt des Werks in gar keiner Beziehung steht. Wenn er das Werk ohne jeden eigenen Zusatz unter seinem Namen herausgegeben hätte, so wäre die Sache viel erträglicher. Aber jetzt hat er sich durch meinen Namen Vorteile verschaffen wollen.'

Hieran knüpft Erasmus noch eine allgemeine Betrachtung, die für seine Denkweise charakteristisch ist und deshalb im Wortlaut folgen möge. 'Ich weiß', bemerkt er, 'daß noch andere Leute Stilübungen aus meiner Jugend besitzen. Auch in dem Kasten, den ich jetzt durchgesucht habe, hatten sich sehr viele Schriften befunden, die ich als Jüngling abgefaßt habe. Alle sind mir entwendet worden, und ich weiß wohl, wer sie versteckt hält. Doch einen literarischen Diebstahl stellt man in milderem Lichte dar, freilich mit ebensowenig Berechtigung, wie Kleiderhändler den Diebstahl eines Tuches, Fuhrleute den Diebstahl eines Weinfasses, Müller den Diebstahl eines Mehlsacks. Aber zugegeben, es sei kein schweres Vergehen, die Schränke eines andern zu erbrechen und daraus zu entwenden, was man geheim halten wollte: ist es auch ein geringes Verbrechen, wenn einer das, was man nicht veröffentlichen wollte, durch ungereimte Zusätze entstellt und in einer für den Verfasser entehrenden

Weise herausgibt? Wie die Welt darüber urteilt, ist mir unbekannt; ich würde mich weniger ärgern, wenn mir einer, wie es mehr als einmal vorgekommen ist, Geld aus dem Schrank entwendete. Wer dergleichen verübt, wird gekreuzigt, jene nennt man Gelehrte. Ich meine, solche Gelehrte verdienten nicht gehenkt, sondern in Papierrauch erstickt zu werden. Was wird man nicht nach meinem Tode wagen, wenn man sich derartiges schon bei meinen Lebzeiten herausnimmt!'

Schließlich sei noch eine durch einen Setzer verübte Fälschung erwähnt, dessen zynischer Witz vielleicht auch dem Erasmus ein Lächeln abgewonnen hätte, wenn er nicht selbst das Opfer gewesen wäre. Er schreibt darüber am 9. Januar 1535 an den Bischof von Brügge, Petrus Curtius (Cler. III 1497 DE): 'Als neulich während des Druckens einige Setzer sich beklagten, ich hätte ihnen die Gratifikation noch nicht ausgezahlt, trat einer, der betrunkener als die anderen war, vor und erklärte, daß er sich rächen werde, wenn er das Geld nicht bekäme. Und das ist dem durchtriebenen Kerl so vortrefflich gelungen, daß ich dreihundert Goldgulden opfern würde, wenn ich diese Schmach aus der Welt schaffen könnte. Als ich nämlich in meiner Vidua (Vidua christiana, März 1529), die ich der erlauchten Königin von Ungarn gewidmet hatte, zum Lobe einer hochehrwürdigen Frau unter anderm auch ihre Freigebigkeit gegen die Armen hervorhob, fügte ich folgende Worte hinzu: Atque mente illa usam eam semper fuisse quae talem feminam deceret. Jener verruchte Mensch, der hier eine Gelegenheit zur Rache sah, machte aus mente illa: mentula, und von dieser Ausgabe wurden 1000 Exemplare gedruckt.'

II

Im Jahre 1532 konnte sich Erasmus rühmen, daß er Buchdrucker kenne, die ihm bereitwillig jeden Dienst leisten würden (Cler. III 1461 A). Aber auch für ihn hatte es Zeiten gegeben, in denen es ihm schwer ward, einen Drucker und Verleger für seine Werke zu finden. So schreibt er kurz vor dem Erscheinen seiner Adagiorum Collectanea, die Philippi in Paris im Jahre 1500 druckte, seinem Freunde Jacobus Battus, es sei zweifelhaft, ob er einen Drucker ausfindig machen könnte, und auf eigene Kosten könne er den Druck nicht unternehmen, da er noch weniger als nichts besitze (Allen I 285). Für den Vertrieb des Werkes mußte er selbst sorgen. Er ersuchte Battus, ihm beim Verkauf behilflich zu sein, und schickte einen jungen Mann, namens Joannes, mit einer Anzahl von Exemplaren nach England, wo er sich vom Mai 1499 bis Ende Januar 1500 aufgehalten und sich nicht allein die Freundschaft hochgestellter und vielvermögender Männer erworben hatte, sondern auch in Beziehungen zum königlichen Hofe gekommen war (Allen I 297—305). Der Erlös für die in England abgesetzten Exemplare scheint niemals in seine Hände gelangt zu sein. Nach einer Mitteilung an Battus vom Ende September 1500 (Allen I 308 ff.) hat er erst nachträglich erfahren, daß Joannes stark verschuldet, unzuverlässig und mit dem ihm verfeindeten Augustinus Vincentius eng befreundet sei. Er spricht die Besorgnis aus, Augustinus könnte Joannes bei seiner Rück-

kehr abfangen und ihm das eingenommene Geld abnehmen. Ja, vielleicht ist er bereits heimgekehrt, und der Räuber im Besitz der Beute. Augustinus habe neulich, um ihn zu hindern, dem Zurückkehrenden entgegenzugehen, im Gespräch die Bemerkung fallen lassen, Joannes sei schon auf der Heimreise, werde aber nicht über Paris, sondern auf einem anderen Wege zurückkehren. Als Erasmus ihn fragte, von wem er diese Nachricht erhalten habe, wich ihm Augustinus anfangs aus, nannte aber schließlich seinen Gewährsmann, der, wie sich hernach herausstellte, von ihm selbst bestochen war. Erasmus bittet nun seinen Freund Battus, wenn Joannes zu ihm komme, ihm die noch in seinem Besitze befindlichen Bücher und das Geld, das er für ihn eingenommen habe, abzunehmen, wenn er bereits bei ihm gewesen sei, ihn zu verfolgen und zur Untersuchung der Sache auch jemanden nach England zu schicken. Auf seine Bitte erklärte sich auch Grocinus, der Freund Colets und Warhams (Allen I 273 Anm. 22), bereit, sich für den Vertrieb des Werkes zu bemühen. Aber noch im Dezember des Jahres 1504 (Allen I 405) klagt Erasmus in einem Schreiben an Colet, daß das Werk ihm bisher noch nichts eingetragen habe, obwohl inzwischen die versandten Exemplare verkauft sein müßten, und ersucht ihn, sich der Sache anzunehmen, da er notwendig Geld brauche. Die Bemerkung, er habe vor drei Jahren 100 Exemplare der Adagia nach England geschickt, kann sich nur auf den Bücherversand des Jahres 1500 beziehen. Denn im November 1500 (Allen I 315) berichtet er Battus, daß die Nachfrage in Frankreich stärker und der Verkaufspreis höher als in England sei, und bereut es, kein anderes Absatzgebiet gewählt zu haben. Einen zweiten Versuch, seine Bücher in England zu vertreiben, wird er also wohl nicht unternommen haben. Auch Allen bemerkt, daß diese Notiz in Widerspruch zu anderen in dem Briefe erwähnten Tatsachen stände, die ihn in das Jahr 1504 verweisen.

Daß in Frankreich der Verkauf der Adagia günstiger war, hatte Erasmus wohl den Bemühungen des ihm befreundeten poeta laureatus Publius Faustus Andrelinus zu verdanken, der am 15. Juni 1500 (Allen I 297) ein Empfehlungsschreiben verfaßte, das an die Spitze der ersten Ausgabe gestellt wurde, und der am 20. November (ebd. S. 313) an ihn gerichteten dringenden Bitte, sich nochmals zugunsten des Werkes zu verwenden, gewiß nachgekommen sein wird. Im Dezember (ebd. S. 329) wurde auch Battus noch einmal mit der Sache behelligt.

Zur Beförderung des Vertriebs veranstaltete Erasmus in Paris kurz nach dem Erscheinen der Adagia öffentliche Vorträge, die von Augustinus Vincentius, der auch die Korrektur für Philippi besorgt hatte, vor einem sehr zahlreichen Auditorium und mit dem besten Erfolg gehalten wurden. Als aber im September Vincentius seine Vorträge einstellte und zu gleicher Zeit eine ausbrechende Seuche Paris entvölkerte, stockte der Verkauf vollständig (ebd. S. 300).[1])

[1]) Noch im Jahre 1524 macht Erasmus Ludovicus Vives den Vorschlag, seine Ausgabe von Augustinus: De Civitate dei durch Vorlesungen in weiteren Kreisen bekannt zu machen (Cler. III 842 D).

In der Regel aber fiel die Sorge für die Verbreitung eines Werkes nicht dem Verfasser, sondern dem Verleger zu. Die Reklame wurde, obwohl ihr noch keine Presse zur Verfügung stand, schon damals in der wirksamsten Weise gehandhabt. Empfehlungsschreiben in Prosa und in Versen, von literarischen Größen und Freunden des Autors verfaßt, pflegen die ersten Seiten eines Werkes zu schmücken. Dazu kommen Anpreisungen von seiten des Verlegers, der in den meisten Fällen sich auf eine formelhafte Wendung beschränkt, oft aber auch in wohlgesetzter längerer Ansprache die Aufmerksamkeit des Lesers zu fesseln und seine Kauflust zu reizen versucht. Es werden darin die Vorzüge des Verfassers und seiner Arbeit, die auf den Druck verwendete Sorgfalt und die Vorteile eines Ankaufs gepriesen. Es sei uns gestattet, von beiden Arten der Anpreisung eine Reihe von Beispielen in deutscher Übertragung mitzuteilen, die sämtlich Werken des Erasmus entnommen und hier nach Zeit und Herkunft geordnet sind.

Moriae Encomium, Theodoricus, 1512 (v. Iseghem a. a. O. S. 232): 'Ich will des Todes sein, wenn du, der du dieses Buch kaufst und liest, dich nicht ungemein freuen wirst.'

Novum Testamentum, Froben, 1516 (Stockmeyer und Reber a. a. O. S. 101): 'Wenn du ein Freund der wahren Theologie bist, lies, prüfe und dann urteile. Nimm nicht gleich Anstoß, wenn du irgendeine Änderung findest, sondern erwäge, ob die Änderung nicht eine Verbesserung ist.'[1])

De libero arbitrio, Froben, 1524 (ebd. S. 111): 'Erst lies, dann urteile.'

Hieronymi lucubrationes, Froben, 1526 (ebd. S. 112): 'Sorge dafür, lieber Leser, daß der Aufwand von so viel Geld und Arbeit mir zum Segen gereiche. Das wird der Fall sein, wenn du bereitwillig diesen wertvollen Schatz kaufst.'

Novum Testamentum, Froben, 1527 (ebd. S. 113): 'Wenn dich die letzte Ausgabe schon befriedigt hat, in dieser hat Froben, wie du gestehen wirst, sich selbst übertroffen.'

Adag. Collectanea, Schürer, 1512 (Bibl. Erasm., Adagia S. 27): 'Leser, kaufe, lies und du wirst befriedigt sein. Benütze die Zeit.' Der letzte Satz wird in der Ausgabe vom September 1517 (ebd. S. 37) in griechischer Sprache wiederholt.

Adag. Collectanea, Philippi, 1500 (ebd. S. 3): 'Ein neues Werk, das in unübertrefflicher Weise geeignet ist, jeder Art des schriftlichen oder mündlichen Ausdrucks Anmut und Glanz zu verleihen. Das werdet ihr, treffliche Jünglinge, erst dann wahrnehmen, wenn ihr euch daran gewöhnt, diese zierlichen Wendungen in eure Briefe und in eure Umgangssprache einzuflechten. Seid also vernünftig und schafft euch diesen seltenen Schatz an, der für ein paar Groschen käuflich ist. Wenn ihr dieses Werk freundlich aufnehmt, sollt ihr demnächst ein noch viel vortrefflicheres erhalten.'

Adag. Chiliades, Aldus Manutius, 1508 (ebd. S. 77): 'Weil ich keinen anderen Wunsch hege, als euch, Lernbeflissene, zu nützen, so habe ich, als mir

[1]) In der Knoblouchschen Ausgabe vom Mai 1522 folgt noch der Zusatz: 'Kein Urteilsfähiger, sondern nur ein Kranker verurteilt, was er nicht untersucht hat.' (Schmidt, Répert. VII 69).

dieses gelehrte, unterhaltende, nutzbringende und den Schriften der Alten vergleichbare Buch des allseitig gebildeten Erasmus von Rotterdam in die Hände fiel, die für den Druck bestimmten Werke der Klassiker beiseite gelegt und dieses drucken lassen, in der Meinung, daß es euch zum Vorteil gereichen werde.'

Adag. Chiliades, Bondenus, 1514 (ebd. S. 84 f.): 'Es fragt sich, ob dir dieses Buch mehr Nutzen oder Freude bereiten wird. Wenn du der Sache auf den Grund gehst, so wirst du sagen, daß der Verfasser viel versprochen, aber noch mehr geleistet hat; denn dieser eine Band kann dir eine ganze Bibliothek ersetzen.'

Adag. Chiliades, Froben, 1515 (ebd. S. 88): 'Ich habe weder Kosten noch Arbeit gescheut, damit dieses neue und bisher von niemandem gedruckte, gelehrte und gehaltreiche Werk, das man füglich eine Goldquelle nennen könnte, in möglichst verbesserter Gestalt aus unserer Druckerei hervorgehe. Kaufe und benutze es. Lebe wohl!'

Adag. Chiliades, Froben, 1520 (ebd. S. 99): 'Je häufiger, treffliche Jünglinge, dieses Werk euch zu Gesichte kommt, um so willkommener muß es sein; denn jedesmal erscheint es in verbesserter und erweiterter Gestalt. Wer die neue Ausgabe kauft, verschafft sich einen Gewinn, wer sich mit der alten begnügt, erleidet wenigstens keinen Schaden. Der Umfang des Werkes ist im ganzen der gleiche geblieben, aber der Inhalt hat eine wesentliche Bereicherung erfahren. Lebet wohl und unterstützet unsere fleißige Arbeit.'

Luciani Saturnalia, Froben, 1521 (Stockmeyer und Reber a. a. O. S. 109): 'Wenn der aufmerksame Leser mit dieser lateinischen Übertragung den griechischen Text vergleicht, der, so Gott will, demnächst beigefügt werden wird, so wird er sicher leicht erkennen, wie schwierig es ist, aus einer fremden Sprache gut und wortgetreu ins Latein zu übersetzen.'

Adag. Collectanea, Schürer, 1521 (Bibl. Erasm., Adagia, S. 53): 'Zum zweitenmal, freundlicher Leser, empfängst du die Sprichwörtersammlung des Erasmus von Rotterdam in sorgfältigster Überarbeitung und in handlichem Format. Das in einer anmutigen und beinahe klassischen Sprache geschriebene Werk ist in kleineren Typen gedruckt worden, damit du es zu deinem ständigen Begleiter machest und niemals, selbst nicht bei der Mahlzeit oder im Schlafgemach, aus der Hand zu legen brauchst. Wenn du es mit der gleichen Sorgfalt liest, die wir auf den neuen Druck verwendet haben, so wirst du ohne Zweifel binnen vier Wochen im Hain der Kamönen viel vertrauter werden als vorher. Lebe wohl und sei glücklich!'

Ein besonderes Interesse verdienen die Reklamebriefe des Theodoricus, die wir hier zum erstenmal in deutscher Übersetzung vorlegen.

Aus einem Sammelband vom Jahre 1515, der den Kommentar zum ersten Psalm, einen Brief des Martinus Dorpius an Erasmus und eine Apologie des Erasmus an Dorpius enthält (v. Iseghem a. a. O. S. 256): 'Aus Rücksicht nicht allein auf eure Studien, sondern auch auf euren Geldbeutel, meine lieben Studenten, habe ich für euch eine Sonderausgabe dieser drei Schriften hergestellt,

die ihr nunmehr für ein paar Pfennige kaufen könnt. Es gibt wenig Buchdrucker, die mein Beispiel nachahmen würden. Die mit diesen Schriften in den deutschen Ausgaben zusammengedruckten Abhandlungen haben sich die meisten von euch, wie ich weiß, bereits angeschafft. Wegen einer so geringfügigen Beilage euch noch einmal eine solche Ausgabe zu leisten, würde euch, wie ich euch kenne, unangenehm sein. Ihr wollt eben alle die besten Bücher und viele Bücher besitzen, aber es darf euch nicht viel kosten. Ich dagegen kaufe nichts wohlfeil, nicht einmal Gegenstände, die im Vergleich zu Büchern ganz wertlos sind. Ich kaufe, anders als jener Mimendichter sagt, teuer und verkaufe billig. Darum unterstützet meine Arbeit. Lebet wohl!'

Apologia ad Jacobum Fabrum Stapulensem, 1517 (ebd. S. 274): 'Nicht jedermann hat das Geld, um sich dicke Bände anzuschaffen, und wer das nötige Geld besitzt, kann sie nicht mit sich herumschleppen. Um nun auch in dieser Hinsicht den Käufern entgegenzukommen, habe ich aus beiden Werken die Stellen, mit denen sich diese Apologie beschäftigt, beigefügt, nämlich die Anmerkungen des Erasmus zum zweiten Brief an die Hebräer und Fabers Kritik dieser Anmerkungen. Wer also Interesse an der Sache hat oder sich nur auf sein eigenes Urteil verläßt, kann jetzt die ganze Streitfrage aufs genaueste nachprüfen. Lebe wohl, teurer Leser!'

In Epistolam Pauli Apostoli ad Romanos Paraphrasis, 1517 (ebd. S. 278): 'Zum Beweise, welche Bedeutung die Buchdruckerkunst für die Förderung wissenschaftlicher Bestrebungen hat, genügt es, an Aldus Manutius zu erinnern. Auch wir sind darauf bedacht, mit unserer bescheidenen Druckerei die Akademie zu Löwen, die Nährmutter aller gelehrten Studien, nach Kräften zu unterstützen, und geben uns alle Mühe, euch nur solche Bücher zu liefern, die erstens moralischen und bildenden Wert besitzen und zweitens möglichst frei von Fehlern sind. Denn wer aus maßloser Gewinnsucht liederlich gedruckte Bücher herausgibt, versündigt sich nicht nur gegen die Verfasser, deren Werke er verunstaltet und verunglimpft, sondern auch gegen den Leser, dem er mit seinem Machwerk Folterqualen bereitet. Aber mein Streben wird nur dann Erfolg haben, wenn ich auf eure freundliche Unterstützung rechnen kann. Eine Gefälligkeit ist die andere wert. Die Sorgfalt, die wir auf den Druck der Bücher verwenden, wird von eurer Kauflust angespornt und erhöht werden. Das wird der Fall sein, wenn ihr den Wert der Bücher nicht nach ihrer Größe, sondern nach der Bedeutung ihres Inhalts und nach der Sauberkeit des Drucks abschätzt. Lebet wohl!'

Declamationes aliquot, 1518 (ebd. S. 283): 'Ich weiß sehr wohl, treffliche Leser, daß rühmliche Bestrebungen stets mit Widerstand und Anfeindung zu kämpfen haben. Das liegt ja auch in der Natur der Sache. Aber solange der Wein belebend auf meine Glieder einwirkt, sollen mich keine Schwierigkeiten von meiner gemeinnützigen Tätigkeit abschrecken. Ob nüchtern oder berauscht, ich werde weiter wirken, und wenn es mir nicht vergönnt sein soll, die Frucht meiner Arbeit zu genießen, so erfreut mich schon der Gedanke, daß ich mich um die Nachwelt verdient gemacht habe. Im Druck lateinischer Bücher nehme ich es mit jedem auf, im Griechischen übertreffen mich nur sehr wenige, den

gleichen Anspruch erhebe ich für das Hebräische, und der Erfolg wird meinen Wünschen entsprechen, wenn ihr es euerseits an der Unterstützung meiner Bestrebungen nicht fehlen lasset. Und sicherlich werdet ihr sie unterstützen, wenn ihr auf euren eigenen Vorteil und auf den Ruhm dieser blühenden Schule bedacht sein wollt.'

In einem Sammelband Erasmischer Schriften, 1518 (ebd. S. 288 f.): 'Der Wettstreit, sagt Hesiod, ist ein Segen für die Sterblichen. Dieser Ausspruch findet unsere volle Billigung, wenn wir den Wetteifer sehen, mit dem Handwerker oder Nachbarn nach Wohlstand trachten. Aber weit verdienstvoller ist dieser edle Kampf, wenn wir Buchdrucker uns um die Wette bemühen, durch die sorgfältigste Ausgabe der besten Bücher nicht allein andere, sondern auch uns selbst zu übertreffen, ein Sieg, der Platon der allerschönste zu sein dünkt. Ich habe keine Angst vor meinen Konkurrenten, vorausgesetzt, daß der Kampf auf rechtmäßige Weise geführt werde, das heißt, daß der die Palme davontrage, der die besten Bücher in der vollkommensten Form herausgibt. Mit meinen Lettern bin ich ganz zufrieden, und meine Druckerei arbeitet für diejenige Akademie, die vielleicht irgendwo ihresgleichen hat, aber sicherlich von keiner anderen übertroffen wird, einerlei, welchen Zweig der Künste und Wissenschaften man in Betracht ziehen mag. Jedenfalls aber ist sie allen anderen dadurch bedeutend überlegen, daß sie allein für den Unterricht in den drei alten Sprachen, im Griechischen, Hebräischen und Lateinischen, besondere Lehrstühle besitzt und daß dieser den Schülern umsonst erteilte Unterricht vermöge eines Legats, das der unsterbliche Hieronymus Buslidius, weiland Probst zu Aire, zu diesem Zwecke bestimmte, glänzend honoriert wird. Mag man auch eine so edle Tat anderswo nachahmen, das Verdienst, dazu den Anstoß gegeben zu haben, kann niemals der berühmten Akademie in Löwen streitig gemacht werden. Ich aber will mich bemühen, alle Pflichten zu erfüllen, die das Wohlwollen meiner Gönner und der Ruhm dieser Schule mir auferlegt. Aufgabe meiner Mitbewerber wird es sein, durch Verdienste Lob zu erwerben, nicht durch Schmähungen zu verletzen. Einige der vorliegenden Schriften sind, wie ich eingestehe, schon früher von anderen und auch von mir ausgegeben worden, aber diese neue Auflage weist so viele Verbesserungen auf, daß sie füglich als eine Erstausgabe bezeichnet werden kann. Lebe wohl, teurer Leser, und erhalte mir deine Gunst. Es wird dir selbst zum Vorteil dienen.'

Ratio seu methodus compendio perveniendi ad veram theologiam, 1518 (ebd. S. 291 f.): 'Es ist mir nicht unbekannt, daß die große Menge sehr viele Dinge nur deshalb anstaunt, weil sie aus dem Ausland und aus weiter Ferne stammen. So bewundern wir Tuffsteine oder Stauden, die nach unserer Meinung aus Jerusalem eingeführt sind, während sie in der Tat oft an der benachbarten Meeresküste gefunden wurden. Wir schätzen Heilmittel indischen Ursprungs, obwohl in unsern Gärten wirksamere wachsen. So rühmt Parmeno bei Terenz zur Empfehlung einer Sklavin: «Sie kommt aus dem fernen Äthiopien her.» Die Gelehrten wenigstens sollten von diesem Vorurteile frei sein, und doch gibt es auch unter ihnen manche, die weder einen Schriftsteller noch ein Werk gelten

lassen, wenn sie nicht ausländischer Herkunft sind. Was könnte unbilliger und törichter sein? Verdienen unsere geistigen Führer und ihre Werke ein solches Mißtrauen? Viele Völker bewundern nur einheimische Erzeugnisse, wir dagegen halten nur das für wertvoll, was aus der Fremde kommt. Die im Vergleich mit der unseren so schwachbesuchte und unbedeutende Baseler Universität ernährt eine große Zahl von Buchdruckern, der hiesigen, die nur von Paris übertroffen wird, fällt es schwer, einem einzigen das Leben zu erhalten. Die Kunst findet überall ihr Brot, ausgenommen bei uns. Wenn nicht eine Hand die andere wäscht, kann man nicht bestehen. Ein Schriftsteller wünscht sich einen dankbaren, ich einen kauflustigen Leser. Wer ein gutes Buch nur lobt, ist undankbar, noch undankbarer, wer es heruntermacht. Andere bereichern sich durch den Druck schlechter Bücher, und ich, der ich nur gute herausgebe, kann kaum meine Familie ernähren, wenn ich auch noch so sparsam lebe. Trotzdem erscheint nichts in meiner Druckerei, was dem Verkäufer größeren Gewinn einbrächte als dem Käufer. Kaufe also zu deinem und meinem Vorteil. Lebe wohl!'

Apologia ad eximium virum D. Jacobum Fabrum, 1519 (ebd. S. 301): 'Hier, lieber Leser, übergebe ich dir die zweite, sorgfältiger gedruckte Ausgabe der Apologie des Erasmus. Sie gefällt allen Gelehrten erstens wegen der wunderbaren Schlagfertigkeit, die in ihr zutage tritt und deutlich zeigt, daß er auch in Streitschriften Hervorragendes leisten würde, wenn er ein Freund dieser Literaturgattung wäre, zweitens wegen ihres außerordentlich bescheidenen und höflichen Tones. Denn trotz der schonungslosen Angriffe seines Gegners denkt er immer daran, daß er einen früheren Freund bekämpft. Das Werk wird dir noch mehr gefallen, wenn du erfährst, daß er es nachweislich binnen zwölf Tagen angefangen und vollendet hat, und daß er sich zu seinem schweren Kummer in die Notwendigkeit versetzt sah, für einen solchen Zweck die Feder zu ergreifen. Wir haben für die Leser, die sei es keine Zeit oder keine Lust zum Nachschlagen haben, eine gedrängte Übersicht der Beweisgründe Fabers beigefügt, ferner einen geistreichen und schwungvollen Brief, in dem er diejenigen umzustimmen sucht, die da behaupten, er hätte Faber überhaupt nicht oder in milderer Form erwidern müssen. Lebe wohl!'

Parabolae sive Similia, 1520 (ebd. S. 309): 'Hier habt ihr die Parabolae oder Similia des Erasmus, ein Werk, das an praktischem Wert alle anderen übertrifft. Wir haben es in diesem handlichen Format gedruckt[1]), damit es bequemer zu tragen sei und den Studierenden daheim und draußen, auf dem Lager und auf der Reise, im Zimmer und auf Spaziergängen ein unzertrennlicher Gefährte werde. Der Verfasser selbst hat das Werk einer nochmaligen Durchsicht unterworfen, und wir haben am Ende eine Erklärung der seltenen Worte hinzugefügt. Lebet wohl!'

Apologia respondens ad ea quae Jacobus Lopes Stunica taxaverat, 1521 (ebd. S. 320): 'Theodoricus Martinus grüßt die Studierenden und erteilt ihnen

---

[1]) D. h. in 8°, die erste Auflage vom Juni 1515 erschien in 4°.

seinen Buchdruckersegen. Obwohl ich mit meinen beiden Augen scharf aufgepaßt habe und währenddessen mich oft auch des Weingenusses enthielt, war es doch nicht zu vermeiden, daß mir einige Fehler entgingen. Ich werde diese nachträglich berichtigen.'

Familiarium colloquiorum formulae, 1520 oder 1521 (ebd. S. 321): 'Die mir vergönnte Muße pflege ich nicht zu meiner Ergötzung, sondern zum Besten derjenigen zu verwenden, die das Heiligtum der Wissenschaften hüten. Da ich mir nun vergegenwärtige, daß manche Lehrer ihre Schüler ausschließlich mit unverständlichen und trivialen grammatischen Regeln beschäftigen, habe ich diese Gesprächsammlung zum zweiten Male gedruckt, die, wer auch immer der Verfasser und aus welchen Quellen sie auch zusammengestellt sein möge, für die Erlernung der gewöhnlichen Unterhaltung vortreffliche Dienste leisten wird. Diese Ausgabe enthält zahlreiche Verbesserungen und Zusätze, damit keiner glaube, daß sie zu ihrer Empfehlung nichts Neues darbiete. Die trockene Grammatik schreckt viele vom Sprachstudium ab, ohne welches alle anderen Studien der Klarheit und Gründlichkeit entbehren. Eine Sprache lernt man am besten durch Sprechen. Diesem Zwecke dient das Werk, das ich hier darbiete. Wenn es eine freundliche Aufnahme findet, wird ein besseres folgen. Denn nirgends mehr als auf dem Gebiet des Unterrichts soll ein jeder bestrebt sein, nach Kräften der Gesamtheit zu dienen, und, wie es einst bei den Tischgesellschaften der Fall war, keiner soll ohne Beisteuer erscheinen, und der eine die Gabe des anderen willkommen heißen. Wer aber selbst keinen Beitrag liefert und den der anderen verschmäht oder gar auf unflätige Weise besudelt, soll nach meiner Ansicht aus dem Tempel der Musen verbannt und den Schweinen als würdiger Genosse zugesellt werden. Lebe wohl, und wenn du ein Freund der Wissenschaft bist, unterstütze meinen Fleiß durch deine Gunst, die sich aber nicht auf Worte beschränken, sondern auch zu einem Geldopfer bereit sein soll.'

Zum Schlusse noch zwei Buchanzeigen in deutscher Sprache. Die erste findet sich in der von dem Baseler Cratander 1519 herausgegebenen Übersetzung des Sprichwortes: Dulce bellum inexperto und lautet folgendermaßen (Bibl. Erasm., Adagia S. 475): 'Eyn gemeyn sprüchwort, Der Krieg ist lustig dem unerfarnen, durch den allergelertesten Erasmū von Roterdam̄ erstlich zů latein garkünstlich aussgelegt. Vñ yetzo durch her Ulrichē Varnbüler geteutscht. In welchem die allerheylsamest fruchtbarkeit des fridēs, vñ der verderplichest nachteyl des kriegs underscheidlich, auch vyl gůter erbarer precept, lere, warnūg, vñ ermanungen angezeigt sein, menigklich zů leßen nit minder nutz dann notturfftig.'

Die zweite, in einer 1607 erschienenen Übersetzung derselben Schrift, hat folgenden Wortlaut (ebd. S. 479): 'Das Alte Zierliche und von vielen Hochgelerten Leuten berühmbtes Sprichwort Dulce bellum inexpertis. Das ist

Der Krieg ist zwar ein süsse Speiss
Dem, der da nichts von Kriege weiß,
Aber wer Krieg versucht einmal,
Dem werd das süss zur bittern Gall.

Vor 85 Jahren durch den Hochgelarten Oratorem Erasmum Roterodamum in Lateinischer Sprach beschrieben. Itzo aber zu dieser gefehrlichen, sorglichen, und Kriegssüchtigen zeit allen hohen und niederstandes Personen, Herren und Unterthanen zur abmanung von den bluttrieffenden Waffen in Teütsche Sprach transferirt und ubersetzt. Durch Fridericum Cornelium von Friedensberg.'

Große Verleger hatten schon damals ihre ständigen Vertreter im Ausland. So hatte, wie ein Brief des Erasmus an Ammonius vom 27. April ⟨1511⟩ zeigt, die Aldinische Druckerei einem Paduaner den Vertrieb ihrer Verlagswerke in England übertragen (Allen I 456). In Deutschland war für die Befriedigung der literarischen Bedürfnisse wenigstens in den Verkehrszentren ausreichend gesorgt. In den Provinzialstädten dagegen, die einem Buchdrucker oder Buchhändler kein genügendes Absatzgebiet boten, lagen die Verhältnisse noch durchaus im argen. So blieben, wie Beatus Rhenanus am 2. Juli 1519 an Zwingli schreibt (Horaw. und Hartfeld. a. a. O. S. 164), seinem Freunde Hummelberg in Ravensburg, einem eifrigen Büchersammler, infolge der Gleichgültigkeit der Buchhändler viele längst erschienene Schriften des Erasmus unbekannt. Manche Werke, meint er, würden verkauft werden, wenn es Leute gäbe, die damit hausierten und sie den Käufern anpriesen. Mit den wertlosesten und kleinsten Dingen wie Nadeln und dergleichen werde ein lebhafter Handel getrieben, dem Buchhandel aber widmeten sich nur wenige Menschen, die dazu für dieses Geschäft ganz ungeeignet seien. Diesem Übelstand half Erasmus für seine Person dadurch ab, daß er seinen Kurieren, die zur Vermittlung seines Briefwechsels die meisten europäischen Länder fast ununterbrochen bereisten, Exemplare seiner neuesten Schriften mitzugeben pflegte.

Schon aus dieser Frühzeit des Buchhandels hören wir von mancherlei Hemmungen des regelmäßigen Vertriebs. So verhinderte, wie sich aus Briefen des Erasmus an Joannes Vergara und an den Erzbischof von Toledo, Alphonsus Fonseca, ergibt, im Jahre 1529 ein hartnäckiger Setzerstreik das rechtzeitige Erscheinen seiner Augustinusausgabe (Cler. III 1171 A, 1172 E). Zuweilen hatten auch die Zeitverhältnisse einen nachteiligen Einfluß auf den Büchermarkt. Im Jahre 1524 war in Deutschland außer Schriften für und gegen Luther kaum irgendein Werk verkäuflich. Auf der Frankfurter Messe setzte Froben kein einziges Exemplar des von Vives edierten Augustinischen Werkes De civitate dei ab, während der Verkauf der Erasmischen Bücher durch die ungünstige Konjunktur in keiner Weise beeinträchtigt wurde. Er sehe, tröstet ihn Erasmus, daß auch im Reiche der Musen das Glück herrsche (Cler. III 842).

Überhaupt fanden seine Schriften einen reißenden Absatz. Im Jahre 1532 verkaufte Froben auf der Frankfurter Messe in drei Stunden die gesamte Auflage seiner Erklärung der zehn Gebote (Dilucida et pia explanatio symboli quod apostolorum dicitur et decalogi praeceptorum), so daß es Erasmus im folgenden Jahre schwer wurde, noch ein Exemplar aufzutreiben (Cler. III 1759 A). Wie Beatus am 17. April 1515 an Erasmus berichtet, waren damals von der im März desselben Jahres in einer Stärke von 1800 Exemplaren gedruckten Auflage seiner Moria nur noch 60 übrig, so daß sofort mit einem Neudruck be-

gonnen werden mußte (Horaw. und Hartfeld. a. a. O. S. 75 und Reber, Beitr. S. 89). Von seinem Ecclesiastes druckte Froben 1525 nicht weniger als 2600 Exemplare, trotzdem erschien noch im gleichen Jahre eine zweite Auflage (Cler. III 1515 D).

Oft freilich veranstaltete Erasmus, unbekümmert, ob frühere Auflagen bereits vergriffen waren, verbesserte Ausgaben seiner Bücher und schädigte dadurch seine Verleger in empfindlichster Weise. Über dieses rücksichtslose Verfahren beschwert sich Badius in einem Schreiben vom 29. September 1516 (Cler. III 1571, v. Iseghem a. a. O. S. 134 f.). Die Welt, so führt er aus, habe von Erasmus eine so hohe Meinung, daß die Kunde, er habe irgendeines seiner Werke einer Durchsicht unterworfen, früheren Ausgaben jeden Wert entziehe, selbst wenn er nichts hinzugefügt habe. Er habe durch die Revision der Copia, des Panegyricus, der Moria, des Enchiridions, wovon er 500 Exemplare, und der Adagia, von denen er 110 Exemplare besaß, große Verluste erlitten. Es würde für die Buchhändler vorteilhafter sein, wenn er einem von ihnen ein Werk überließe und dieses nicht eher ändere, bis die erste Auflage verkauft sei. Die Vorstellungen des Badius verfehlten offenbar ihren Eindruck auf Erasmus nicht. Als er im Jahre 1517 mit der Umarbeitung der ersten Ausgabe des Neuen Testamentes beschäftigt war, die ihn selbst nicht befriedigt und in weiten Kreisen Anstoß erregt hatte (Cler. III 268 D, 348 C, 490 CD), bat er seine Freunde, denen er Mitteilung von seinem Vorhaben machte, nichts von der Vorbereitung einer zweiten Auflage verlauten zu lassen, da sein Verleger kein Exemplar mehr absetzen würde, wenn die Käufer davon erführen (Cler. III 255 B, 257 A). Ebenso rücksichtsvoll verfuhr er, als er im selben Jahre eine vollständige Übersetzung der Grammatik des Gaza herausgab, von der im Jahre 1516 nur das erste Buch erschienen war. Er bat Lachner und Froben, wenn sie noch viele Exemplare der ersten Auflage hätten, ein Blatt mit dem Verzeichnis der Berichtigungen einzulegen und das zweite Buch beizuheften (Cler. III 1655 D).

Zum Schlusse noch ein kurzes Wort über den finanziellen Gewinn, den die schriftstellerische Tätigkeit dem Erasmus einbrachte. Die wenigen, zerstreuten Angaben, welche sich im Briefwechsel des Erasmus über seine Honorarbezüge finden (Cler. III 807 E, 811 A, Allen I 516), geben leider kein klares Bild von der Höhe seiner Einnahmen. Wir beschränken uns daher auf einige allgemeine Bemerkungen, die vornehmlich sein Verhältnis zu Froben betreffen. Wiederholt versichert Erasmus, daß sein einziges Streben auf die Förderung der Wissenschaft gerichtet sei, und daß ihm an einer würdigen Ausstattung seiner Werke mehr liege, als an einem hohen Honorar, dessen er zum Lebensunterhalt nicht benötige. Mit der geringen Summe, die ihm Badius am 19. Mai 1512 für seine Adagia anbietet, erklärt er sich ohne weiteres einverstanden, da er nicht auf großen Gewinn ausgehe. Er ist zufrieden, wenn Badius alle Sorgfalt auf den Druck verwendet (Allen I 516 f.). Als Froben im Jahre 1518 mit ihm wegen eines Honorars für seine Erklärung der Apostelbriefe verhandeln will, ersucht er ihn, das für ihn bestimmte Geld zur Ausstattung des Buches zu gebrauchen

(Cler. III 1684 B). Aus seinen wissenschaftlichen Arbeiten, schreibt er im Jahre 1524 an Hedio (Cler. III 845 C), wolle er keinen Nutzen ziehen; er danke Gott, daß er das Geld der Buchdrucker nicht brauche. Den gleichen Eindruck von seiner vornehmen Anschauung in Geldangelegenheiten empfangen wir aus den ausführlichen Bemerkungen, die er über seine Beziehungen zu Froben macht. In seinem Catalogus omnium lucubrationum (Allen I 45) erklärt er: 'Hier ist eine passende Gelegenheit, einige Verleumder zu beschwichtigen, die mich durch die Behauptung, daß ich aus Frobens Gutmütigkeit Kapital schlage, bei denen, die die Art unserer Beziehungen nicht kennen, zu verdächtigen suchen. Sicherlich hätte ich mir einen bedeutenden Vorteil verschaffen können, wenn ich das, was er mir in seiner großen Güte angeboten hat, angenommen hätte. Jetzt wird er mir selbst bezeugen, wie gering die Summe ist, die ich mir habe aufnötigen lassen. Und selbst dazu würde ich mich nicht verstanden haben, wenn er mir nicht erklärt hätte, daß die Verlagsgesellschaft das Geld hergibt, so daß der Anteil, der auf ihn komme, ihn gar nicht belaste. Hätte er aber nur die Arbeit meiner Diener bezahlen wollen, so hätte er mehr geben müssen, als ich von ihm empfangen habe. Auch freie Beköstigung habe ich von ihm nicht annehmen wollen. Ungefähr zehn Monate habe ich in seinem Hause gelebt; dafür hat er auf mein Drängen 150 Goldgulden annehmen müssen (s. auch Cler. III 841 B). Er sträubte sich zwar sehr dagegen, denn lieber hätte er noch ebensoviel dazugezahlt, schließlich aber hat er sich doch dazu bewegen lassen. Und damit man nicht meine, daß ich von Frobens Wohltätigkeit abhänge, so kann er auch das bezeugen, daß die Geldsumme, die ich teils vor zwei Jahren mitgebracht, teils aus Brabant empfangen habe, mehr als 1900 Goldgulden betrug. Einen großen Teil davon hat er in meinem Auftrag eigenhändig in Frankfurt erhoben. Niemand hat also Ursache, mich wegen meiner Freundschaft mit ihm zu beneiden. Durch seine Vermittlung nütze ich allen wissenschaftlichen Bestrebungen, ohne jemandem zu schaden oder auf der Jagd nach Reichtümern hinderlich zu sein. Keinerlei Vertrag verbindet mich mit ihm, nur freiwilliges und gegenseitiges Wohlwollen, in dem ich jeden zu überbieten suche, der mir freundschaftliche Gesinnung entgegenbringt. Ich habe auf Treue und Gewissen Rechenschaft abgelegt; es wäre jetzt billig, daß man mit Verdächtigungen aufhört.'

Eine Ergänzung zu dieser Darstellung enthält ein Brief an Joannes Heemstedius von 1527, dem Todesjahre Frobens (Cler. III 1054 B—D). 'Welche Fallen', führt er hier aus, 'stellte er mir, wie lauerte er auf eine passende Gelegenheit, um mir irgendein Geschenk aufzudrängen! Niemals habe ich ihn vergnügter gesehen, als wenn er es durch eine List oder durch seine Bitten fertig brachte, daß ich etwas annahm. Gegen die Verschlagenheit, über die er in solchen Fällen gebot, brauchte ich die größte Vorsicht, und nirgends hatte ich meine Rhetorik mehr nötig als zum Ersinnen eines Vorwands, wie ich, ohne den Freund zu verletzen, eine aufgenötigte Gabe zurückweisen konnte; denn ihn traurig zu sehen vermochte ich nicht zu ertragen. Hatten meine Diener etwa Stoff zu einem Gewand für mich gekauft, so hatte er, ohne daß

ich etwas ahnte, den Betrag schon gezahlt. Und keinerlei Bitten vermochten ihn dann zu bewegen, das Geld zurückzunehmen. Ich hätte ihn mit ähnlichen Kniffen täuschen müssen, wenn ich ihn vor einem Verlust hätte bewahren wollen. So führten wir einen beständigen Kampf miteinander, ganz anders geartet als die meisten Menschen, die nur darauf ausgehen, anderen möglichst viel abzuzwacken und selbst möglichst wenig zu geben. Daß er mir überhaupt nichts gab, konnte ich nicht erreichen; daß ich aber von seiner Güte einen sehr bescheidenen Gebrauch gemacht habe, wird mir, glaube ich, seine ganze Familie bezeugen. Die Arbeiten, die ich übernahm, verrichtete ich aus Liebe zur Wissenschaft. Da er selbst keine Arbeit, keine Nachtwachen scheute und es für einen ausreichenden Gewinn hielt, wenn ein guter Schriftsteller in vornehmer Ausstattung auf den Markt kam, wie hätte ich denn gegen einen Menschen von solcher Gesinnung den Räuber spielen können?'

Daß anderseits auch Froben sich durch die geschäftliche Verbindung mit Erasmus nicht bereicherte, sucht Reber a. a. O. S. 91 f. unter Hinweis auf wiederholte Erklärungen beider darzutun. Gleichwohl erscheinen Bedenken gegen eine allzu ideale Auffassung des Verkehrs von Autor und Verleger berechtigt. Albert Burer, ein Famulus des Beatus, den wir aus seinen Briefen als einen durchaus wohlwollenden und verständigen Menschen kennen lernen, fällt über das in der Frobenschen Druckerei herrschende Geschäftsgebaren das vernichtendste Urteil. Er schreibt am 25. Mai 1520 (Horaw. und Hartfeld. a. a. O. S. 224 f.) an Beatus: 'Antonius Angeliphemus, ein gelehrter Theologe, besuchte mich im Hause des Joannes Froben, wo ich zusammen mit Michael Bentinius die Chiliades Proverbiorum des Erasmus korrigierte und zwar nicht nur auf Bitten Frobens, sondern von ihm förmlich dazu gedrängt. Wie gewöhnlich habe ich mehr als genug Arbeit, Lohn aber viel weniger als billig wäre. Deshalb sehe ich nicht ein, weshalb ich zögere, das Joch mir wieder vom Halse zu schaffen und meine Arbeitskraft zu meinem Vorteil zu verwenden, anstatt für jene, von denen ich nicht einmal im Traum irgendeinen Dank zu erhoffen habe. Denn es sind Betrüger, die auf rechte und unrechte Weise von allen Seiten Geld zusammenscharren und auch die gewitzigsten Leute übers Ohr hauen. Bei jedem Geschäft wittern sie einen Gewinn. Doch was soll ich dir jene schildern, als ob du sie nicht in- und auswendig kenntest.' Man könnte einwenden, daß die in diesem Brief erhobenen Anklagen mehr gegen die Frobensche Firma als gegen die Persönlichkeit ihres Oberhauptes gerichtet seien, und daß Frobens Redlichkeit, die Nicolaus Buscoducensis anzutasten wagt (s. Förstem. und Günther a. a. O. S. 22, 314), von Burer nicht angezweifelt wird. Aber auch sonst (Horaw. und Hartfeld. a. a. O. S. 180) beschwert er sich über Frobens Knauserei. Erinnern wir uns zudem des oben S. 38 f. 42 f. Gesagten, so erscheint es immerhin fraglich, ob Froben nicht auch im geschäftlichen Verkehr mit Erasmus seinen Vorteil zu wahren gewußt habe.

Erasmus hinwieder war in Geldsachen von einer peinlichen Genauigkeit. Als echt unbequemer Gläubiger zeigt er sich in einem an Conradus Goclenius, Lehrer der lateinischen Sprache im Collegium Buslidianum, gerichteten

Schreiben vom 13. Oktober 1524 (Cler. III 822 C—E), das also lautet: 'Gelehrter Goclenius, der Antwerpener Buchhändler Franciscus Berckmann schuldet mir, von anderm abgesehen, dreizehn Goldgulden, die er von der in meinem Auftrag an Froben zu entrichtenden Geldsumme abgezogen hat unter dem Vorwand, er habe auf mein Geheiß Guido Morillonus Bücher zu diesem Preise geliefert. Aus einem Briefe Guidos geht aber hervor, daß weder er selbst noch seine Frau auch nur ein Blatt erhalten haben. Deshalb übertrage ich dir diese Summe und setze dich an meiner Statt als Gläubiger ein. Sollte er Einspruch erheben, so werde ich dich durch ein Schreiben decken; denn die Sache ist unanfechtbar. Zur Beglaubigung habe ich folgende Urkunde eigenhändig geschrieben und mit meinem Siegel versehen: «Ich, Erasmus aus Rotterdam, bezeuge durch diese handschriftliche Urkunde, daß der Buchhändler Franciscus Berckmann mir dreizehn Gulden schuldet, die er mir bei der Abrechnung mit Froben für angeblich an Guido Morillonus gelieferte Bücher abgezogen hat. In Wirklichkeit hat Guido nicht einmal eine Seite erhalten. Ebenso schuldet er mir sieben Tertullianexemplare, die er von Froben empfangen und mir nicht ausgehändigt hat, oder den Kaufpreis für dieselben. Das hat er selbst in meiner Gegenwart eingestanden, konnte es auch nicht in Abrede stellen, da ich ihn durch das Zeugnis der beiden Froben und einen Brief des Morillonus, den ich ihm vorlegte, und wovon ich eine Abschrift an Nicolaus Buscoducensis gesandt habe, überführte. Das Anrecht auf diese Schuld übertrage ich dem Professor der Hebräischen Sprache zu Löwen, Joannes Campensis. Zu gehöriger Beglaubigung dieser Zession habe ich diese Urkunde eigenhändig geschrieben und mit meinem Ring gesiegelt.»'

Nun wird es auch einem Erasmus niemand verargen, wenn er einem Betrüger gegenüber auf seinem Schein bestand und einen durch die Unehrlichkeit eines Geschäftsfreundes ihm drohenden Geldverlust, mochte er noch so geringfügig sein, nicht zu tragen gewillt war. Doch zeigt uns dieser Handel, daß auch Erasmus zu rechnen verstand. Vergegenwärtigen wir uns ferner, daß Geldfragen in seinem Briefwechsel keinen geringen Raum einnehmen, so dürfen wir annehmen, daß er auch im Verkehr mit Froben Geschäft und Freundschaft zu trennen gewußt und bei allem Entgegenkommen doch auf den ihm zustehenden und rechtmäßigen Anteil am Gewinn seines Verlegers nicht verzichtet hat.

FRANZ LERSE ALS GYMNASIAST IN ZWEIBRÜCKEN (1763—1765)

Von Hans Stich

Franz Lerse ist eine der anziehendsten Gestalten aus Goethes Straßburger Umgebung. Goethe behandelt ihn mit offenkundiger Vorliebe. Wie er Lerse selbst in 'Dichtung und Wahrheit' als Muster eines Freundes und eines deutschen Jünglings hinstellt, so hat er auch sein dichterisches Abbild im 'Götz von Berlichingen' mit lauter liebenswerten Zügen ausgestattet. Goethe hat die Beziehungen zu Lerse nicht verloren; im Jahr 1798 sieht er ihn nochmal in Weimar, und in Briefen aus jener späten Zeit nennt er Lerse seinen lieben, langerprobten Freund.

Das spätere Leben des wackeren Mannes bis zu seinem 1800 in Wien erfolgten Tod ist mehrfach in Kürze dargestellt worden[1]), dagegen war von seiner Kindheit bisher nichts weiter bekannt, als daß er im Jahre 1749 in dem unterelsässischen Städtchen Buchsweiler als Sohn eines hanau-lichtenbergischen Regierungs- und Konsistorialrates Lerse geboren war. Als ich nun bei Gelegenheit des 350jährigen Jubiläums des Hornbach-Zweibrücker Gymnasiums (1559—1909) die Schülerverzeichnisse aus der Blütezeit dieser Schule im XVIII. Jahrh. durchsah, fand ich zu meiner Freude unter den Schülern des Zweibrücker Gymnasiums neben Joh. Friedr. Hahn, dem späteren Dichter und Mitbegründer des Göttinger Hainbundes, auch Franz Lerse (Lersé), dessen Vater als Regierungsrat aus dem hanau-lichtenbergischen Dienst in den des Zweibrücker Herzogs Christian IV. übergetreten war. Und da nun doch einmal das Kind des Mannes Vater sein soll, so ist es vielleicht von Wert kennen zu lernen, wie der brave Lerse als Schüler von seinen Lehrern beurteilt worden ist.

Es war in jenen Jahren am Gymnasium Zweibrücken üblich den halbjährlichen Schülerverzeichnissen kurzgefaßte lateinische Urteile über Begabung, Fleiß und Betragen beizugeben. Über Franz Christian Lerse sind im ganzen vier solche Urteile erhalten: vom Oktober 1763, vom Frühjahr und vom Herbst 1764 und vom Herbst 1765. Die ersten drei stammen von Professor Exter, dem Lehrer der 2. Klasse (Sekunda); das letzte von dem bedeutenden Georg Christian Crollius, der damals in Vertretung seines kranken Vaters die 1. (oberste) Klasse und die Rektoratsgeschäfte verwaltete. Beide Lehrer waren gute Philologen und tüchtige Erzieher, die Lob und Tadel zu mischen wußten. Sie haben den jungen Lerse im ganzen übereinstimmend beurteilt.

---

[1]) Vgl. den Artikel von Erich Schmidt in der A. D. B

Von seinem Gedächtnis heißt es in den vier Zeugnissen nacheinander: *optima, egregia, valde tenax, optima.* Auch das *iudicium* wird gerühmt: *si maturuerit acre futurum, haud vulgare, egregium* und *intellegentia acuta erit.* Anders steht's mit dem Fleiß; hier heißt es anfangs *diligentia paulum remissa,* dann wieder *nonnunquam excitanda,* aber im Herbst des nämlichen Jahres und beim nämlichen Lehrer: *laude digna,* endlich in der Oberklasse *fratris exemplum sibi propositum habet* (ein älterer Bruder Lerses, Ludwig Heinrich, hatte im Jahre 1762 das Gymnasium absolviert).[1]) Wie im Fleiß des Knaben sich in seinem fünfzehnten Lebensjahre ein Umschwung vollzogen zu haben scheint, so muß um die gleiche Zeit, nur etwas später, auch in seinem sittlichen Verhalten eine Wandlung, eine Klärung eingetreten sein. Franz Lerse scheint als vierzehn- und fünfzehnjähriger Junge etwas übermütig gewesen zu sein: *animus subinde revocandus, mores hilariores saepe quam par est* heißt es im Herbst 1763, und im Frühjahr 1764: *animus alacer et erectus, mores inquieti nec semper iidem.* Und ähnlich auch noch im Herbstzeugnis dieses Jahres: *animus erectus et minime perturbatus, mores quietiores velim.* Aber in der Oberklasse ist auch hier alles ausgeglichen; von dem Sechzehnjährigen heißt es unter *species vitae morumque: nullis caret ornamentis.* Als künftiges Studium Lerses ist Theologie angegeben (von den 22 Schülern der damaligen Oberklasse wollten 12 Theologie studieren, 8 Rechtswissenschaft, einer Medizin, einer war noch unschlüssig).

Man sieht, mancher Zug des späteren Lerse ist in den Urteilen über den Knaben schon erkennbar. Und da die Gestalt Lerses gewissermaßen zu den unvergänglichen zählt — sein Nachleben ist nicht auf 'Dichtung und Wahrheit' und den 'Götz' und auf allerlei dankbare Schulaufsätze beschränkt: erst jüngst hat der elsässische Dichter Lienhardt in seinem vielgestaltigen Roman 'Oberlin' auch unsern Franz Lerse wieder auftreten lassen —, so mögen auch die im Vorstehenden wieder aufgedeckten Spuren seines Schülerlebens einige Beachtung verdienen.

---

[1]) Die von dem älteren Lerse bei der Schlußfeier von 1762 gehaltene Rede (Über den Herzog Johann I. von Zweibrücken) ist noch handschriftlich erhalten; vgl. Festschrift zum 350jährigen Jubiläum des Hornbach-Zweibrücker Gymnasiums, Zweibrücken 1909, S. 87.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Wilhelm Fries, Die wissenschaftliche und praktische Vorbildung für das höhere Lehramt. Zweite, umgearbeitete Auflage. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung 1910. gr. 8. IV, 216 S. 5 M.

Nach 15 Jahren erscheint die zweite Auflage dieses grundlegenden Werkes. Mit Fug und Recht nennt der Verfasser sie umgearbeitet. Denn wenngleich die Seitenzahl nur von 204 auf 216 gestiegen ist, so haben doch die meisten Abschnitte mehr oder weniger tiefgehende Änderungen erfahren. Auch der Titel ist ein anderer geworden. Er lautet nicht mehr 'Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt', sondern viel bezeichnender so, wie in der Überschrift angegeben ist.

Im ersten Kapitel 'Universitätsstudium und Prüfungswesen' sind namentlich die Abschnitte über die Prüfung in Religion, Deutsch, Philosophie und Pädagogik auf Grund der Prüfungsordnung von 1898 vielfach im einzelnen umgeändert worden. Hinzugekommen sind Bemerkungen über die Wichtigkeit der neugegründeten pädagogischen Universitätsprofessuren in Berlin und Halle, denen der Verfasser mit Recht besonders Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik zuweist. Unverändert geblieben, aber wichtiger geworden ist die Empfehlung der Einführung einer zweiten Prüfung nach Abschluß des Seminar- und Probejahrs, namentlich in der Erwartung, daß dann 'das Universitätsstudium rascher abgeschlossen' und die Staatsprüfung 'ein glatteres und befriedigenderes Ergebnis haben' wird. Ich bin allmählich auch zu der Ansicht gekommen, daß die Einführung einer zweiten Prüfung als wünschenswert bezeichnet werden muß, und zwar im wesentlichen aus denselben Gründen wie der Verfasser. Jetzt kommt es doch gar nicht selten vor, daß die Ablegung der Prüfung, namentlich wenn das Militärjahr hinzukommt, sich bis ins 12., ja 14. Semester hinausschiebt. Und das Ergebnis? Nach einer Zeitungsnotiz haben in Leipzig im verflossenen Sommerhalbjahr von 115 Kandidaten 38 (= 33 %) den Anforderungen nicht genügt. Ohne ein laudator temporis acti zu sein, muß man doch sagen, daß das früher nicht der Fall war. Die Studenten bringen eben jetzt zum Teil zu wenig von der Schule mit, so daß es ihnen an der nötigen Grundlage fehlt.[1]) Diese Tatsachen sprechen doch sehr für eine Zerlegung der Prüfung.

In der 'Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der pädagogischen Vorbildung' haben naturgemäß die 15 Jahre, die zwischen den beiden Auflagen liegen, manche Veränderungen zur Folge gehabt. Neu hinzugekommen sind Angaben über Wien. Mehrfach ist statt des Präsens das Imperfektum eingetreten, z. B. in dem Abschnitte über den unvergeßlichen ersten Mitherausgeber dieser Jahrbücher. In dem Überblick über die Einrichtungen in den einzelnen Staaten findet sich bei Sachsen eine ganz kurze Bemerkung, die durch die Entwickelung der Verhältnisse bereits überholt ist. Anfang September l. J. bestanden an acht sächsischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen pädagogische Seminare mit zusammen 63 Kandidaten. Der Kursus ist zunächst auf ein halbes Jahr berechnet, die Kandidaten sind nach Fächern verteilt. Namentlich mit dem letzteren Punkte wird der Verfasser nicht einverstanden sein. Wenigstens spricht

[1]) Recht Beachtenswertes hierüber findet sich bei Aly, Vademecum für Kandidaten des höheren Lehramts (Marburg 1910).

er sich grundsätzlich gegen Fachseminare aus (S. 191). Es ist gewiß zuzugeben, daß durch die Vereinigung von Kandidaten mit ganz verschiedener Lehrbefähigung die Verhandlungen in den Sitzungen sich lebhafter gestalten können, und daß für manche grundlegende pädagogische Fragen die Verschiedenheit der Lehrbefähigung gar nicht in Betracht kommt. Aber anderseits ist es doch auch sehr gut denkbar, daß gerade dadurch Schwierigkeiten hervorgerufen werden. Wie soll z. B. ein Realabiturient der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung über eine griechische Unterrichtsstunde oder ein Gymnasialabiturient der philologischen über eine chemische urteilen können? Es kommt hinzu, daß auch dem Seminarleiter und den Seminarlehrern durch diese Verschiedenheit ihre Tätigkeit, die doch sowieso an ihre Zeit und Kraft mancherlei Anforderungen stellt, nicht gerade erleichtert wird. Die etwa mögliche Gefahr (vgl. S. 104), daß bei Fachseminaren aus dem pädagogischen leicht ein wissenschaftliches Seminar wird, zu beseitigen, liegt doch ganz in der Hand des Leiters. Ferner wird dem Verfasser vielleicht auch die durchschnittliche Zahl der Kandidaten zu groß erscheinen. Ich glaube auch, daß man im allgemeinen gut tun wird, über die Sechszahl nicht wesentlich hinauszugehen. Denn sonst können die einzelnen zu den verschiedenen Übungen nicht im wünschenswerten Maße herangezogen werden.

Der dritte Abschnitt, 'ergänzende Übersicht über die Literatur', bringt außer kleineren Änderungen vor allem einen Bericht über Natorps Vorschlag eines gemeinsamen Seminars für Volksschullehrer, die in der Regel die Reife einer Oberrealschule haben sollen, und Kandidaten des höheren Schulamts, die bereits die Staatsprüfung abgelegt haben. Ganz von der Hand zu weisen scheint der Verfasser diesen Gedanken nicht (vgl. S. 123). Überdies ist die Literatur der letzten Jahre nachgetragen, mit Recht wird auf die lehrreichen Mitteilungen aus der Praxis der Seminare in verschiedenen Heften der Lehrproben hingewiesen.[1])

Im vierten Kapitel, 'Erfahrung und Urteil', ist an Stelle der ersten Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten die neue vom 15. März 1908 getreten. Abgesehen von Literaturnachträgen haben sich naturgemäß daraus vielerlei Änderungen ergeben, am meisten in dem Abschnitte über die schriftlichen Arbeiten. Mit Recht legt der Verfasser auf die Referate der Kandidaten und namentlich auf das Freisprechen bei dieser Gelegenheit einen besonderen Nachdruck. Es empfiehlt sich, daß der Kandidat dabei eine Skizze zugrunde legt, die vorher auch an den Leiter oder einen der Lehrer abzuliefern ist. Ebenso ist ein Mitglied zum Mitberichterstatter zu ernennen. Sehr wertvoll scheint mir ferner die für alle Kandidaten vorgeschriebene Führung eines Tagebuchs zu sein. Nicht weniger halte ich die Abfassung einer größeren pädagogischen Abhandlung für ein unbedingtes Erfordernis. Zahlreiche, auch neue, Themata teilt der Verfasser mit. Was wird nun aus diesen Abhandlungen? Das ist bei dem großen Fleiße, den die Kandidaten auf sie verwenden müssen, eine nicht unwichtige Frage. Der Verfasser beurteilt die Arbeiten eingehend und liefert sie dann mit seiner Begutachtung an die Behörden ein. Mir erscheint ein Verfahren, das dem von Schiller angewendeten ähnlich ist, empfehlenswert zu sein: In den letzten Sitzungen gibt zunächst jeder Kandidat einen nicht zu kurzen Bericht über seine Abhandlung. Daran schließt sich eine Kritik eines der Seminarlehrer oder des Leiters an und im ersteren Falle noch eine solche des letzteren. Sollte einmal eine zweite Prüfung eingeführt werden, so könnten die Abhandlungen bei dieser irgendwie angerechnet werden.[1])

Probestunden verlangt das Regulativ etwa monatlich eine, der Verfasser will sich mit zwei bis drei im Halbjahr

---

[1]) Ich möchte es nicht unterlassen, auf das erst seitdem erschienene vortreffliche Buch von Leuchtenberger, Vademecum für junge Lehrer (Berlin 1909) aufmerksam zu machen. Nicht nur junge, sondern auch ältere Lehrer können aus ihm sehr viel lernen.

[1]) In dem Entwurfe der neuen bayrischen Prüfungsordnung ist für die Zulassung zur zweiten Prüfung eine 'Admissionsarbeit' vorgesehen.

begnügen. Die Zahl wird ja vielfach von der Länge des Halbjahrs, auch von der Zahl der Kandidaten abhängen. Damit bin ich völlig einverstanden, daß diese Probestunden nicht sofort in einer Freiviertelstunde, sondern erst in der nächsten Sitzung und zwar unter möglichst lebhafter Beteiligung aller Seminarmitglieder besprochen werden. Den Anfang macht dabei eine recht aufrichtige Selbstkritik des betreffenden Kandidaten. Früher hat der Verfasser auch bloße Präparationsskizzen ohne Unterrichtsstunde anfertigen lassen, ist davon aber im allgemeinen zurückgekommen.

Verlangt wird in dem neuen Regulativ, daß über jede Sitzung ein ausführliches Protokoll niedergeschrieben wird, hauptsächlich zu dem Zwecke, daß zwischen den einzelnen Seminaren ein Austausch stattfindet. Wenn der Verfasser diesen Protokollen einen besonderen Wert beilegt, so stimme ich ihm bei und zwar ohne Rücksicht auf den etwaigen Austausch. Sofort nachschreiben werden die Kandidaten diese ja wohl nicht können, sondern sie sollen sie auf Grund von Notizen ausarbeiten. Für unnötig halte ich es aber, sie im Entwurf durchzusehen, wie es wohl hier und da geschieht, und dann erst ins Protokollbuch eintragen zu lassen.

Ich schließe mit dem aufrichtigsten Danke an den Verfasser für die vielerlei Anregungen, die aus seinem Buche zu schöpfen sind.

Theodor Opitz.

ÜBER GEHEIME SCHÜLERVERBINDUNGEN

Vortrag, gehalten in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft

Von Max Nath

Zur Frage der Schülerverbindungen vor Ihnen zu sprechen hatte unser Herr Vorsitzender mich schon für die Februarsitzung dieses Jahres aufgefordert. Ich hatte damals Bedenken getragen, seinem Wunsche Folge zu geben, weil ich die Ansicht hegte, Ihnen nichts anderes sagen zu können, als jeder von Ihnen in der vorhandenen Literatur des Gegenstandes selbst finden mochte. Unterdessen hat der Herr Minister der geistlichen usw. Angelegenheiten mir in der liberalsten Weise die Möglichkeit gegeben, die Akten zu studieren, die sich auf Schülerverbindungen beziehen, und es ist heute meine nächste Pflicht, ihm und den Herren Referenten seines Ressorts, die mir die Erlaubnis erwirkt, sowie den Herren Beamten der Registratur, die stets freundlich und dienstbereit mir die Aktenfaszikel zusammengetragen haben, meinen Dank auszusprechen.

Wenn ich also jetzt, nach Einsichtnahme in ein ziemlich umfangreiches Aktenmaterial, Ihnen, meine Herren Kollegen, über die geheimen Schülerverbindungen einen Vortrag zu halten mich anschicke, so muß ich von vornherein erklären, daß ich auch jetzt noch Ihnen nichts wesentlich Neues bringen kann. Das Studium von zirka 100 Fällen hat keinen irgendwie neuen Zug, keine neue Nuance dem Bilde hinzuzufügen vermocht, das die bisherige Literatur von der unerfreulichen Erscheinung unseres Schülerlebens bietet. Es ist mir auch nicht möglich gewesen, oder vielmehr, ich habe es nicht für angängig und ratsam gehalten, aus den Angaben der Berichte irgendwelche statistische Zusammenstellungen zu machen, mit Ausnahme der einen Tabelle, die ich sogleich vortragen werde. Die in den Akten des Kultusministeriums aufbewahrten Berichte sind für diesen Zweck nicht gleichmäßig genug. Bieten die einen ein breit ausgeführtes Bild des Treibens der jungen Leute, geben sie genauen Bericht über die Teilnahme der einzelnen Klassenstufen, über die Wahl der verhängten Strafen, über die Art, wie die Entdeckung gelungen war, über das Benehmen der Schuldigen bei der Untersuchung und was dergleichen mehr ist, alles dies sorgfältig und übersichtlich von den Beamten der Provinzialbehörden aus den amtlichen Berichten der Direktoren zusammengestellt, so enthalten andere Berichte der Schulkollegien nur ganz knappe Angaben und verweisen für die Einzelheiten auf die in der Urschrift den Berichten beigefügten Konferenzprotokolle der Lehrerkollegien, sowie auf die sie erläuternden und ergänzenden Berichte der Direktoren. Diese urschriftlich eingereichten Berichte

der Anstaltsleiter und Lehrer aber befinden sich nicht bei den Akten. Sie sind, nachdem in der Zentralinstanz von den Einzelfällen Kenntnis genommen und ihre Behandlung durch das Lehrerkollegium der betroffenen Anstalt sowie durch die Provinzialbehörde gebilligt oder einer Remedur unterzogen war, mit dem die Entscheidung enthaltenden Erlaß zu den Akten der nachgeordneten Behörde zurückgegeben worden. Ich mußte es mir daher versagen, zahlenmäßige Angaben nach irgendeiner Richtung hin zu machen, außer nach der einen, der Zahl der in den letzten Jahren entdeckten Fälle. Es wird hier mitgeteilt die

Übersicht über Fälle entdeckter (geheimer) Schülerverbindungen in den Provinzen Preußens während der Jahre 1902—1909

	1902	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909 [1]	Sa. für die Provinzen
Ostpreußen. . . .	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Westpreußen . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pommern	1	—	2	—	1	1	2	1	8
Posen	1	—	1	—	—	1	—	—	3
Brandenburg . . .	—	1	2	1	—	2	1	—	7
Schlesien . . .	—	—	1	—	—	3	2	1	7
Sachsen	—	1	2	—	—	2	—	—	5
Hannover	1	1	—	1	—	—	1	—	4
Schleswig-Holstein	1	—	1	—	—	—	2	—	4
Hessen-Nassau . .	—	—	—	—	—	1	—	—	1
Westfalen	1	—	—	—	—	—	1	—	2
Rheinprovinz . . .	1	—	—	—	1	—	1	—	3
Sa. für die Jahre	6	3	9	2	2	10	10	3 [1]	45

Alle anderen Angaben wären ungenau und, weil aus immer verschiedenen Berichten geschöpft, wertlos geworden für unsere heutige Besprechung, so bedeutsam das angeführte Zahlenmaterial im einzelnen Falle gerade für dessen Beurteilung sich erwiesen haben mag.

Nun werden Sie sagen, meine Herren, daß aus den gebotenen Zahlen sich ein recht erfreuliches Bild der Zustände ergäbe. In $8\frac{1}{2}$ Jahren 45 Fälle in ganz Preußen, also eine überaus geringe Zahl im Jahr, gegenüber der Zahl der höheren Lehranstalten! Ich meinerseits schließe etwas anders. Im Jahre 1907 waren 10 Fälle zu zählen, ebensoviele im Jahre 1908. Das Jahr 1909 kann für diese Bestimmung noch nicht in Betracht kommen, da ich jene Studien in der Ministerialregistratur im Anfang August d. J. abgeschlossen habe und damals erst Berichte aus dem Mai 1909 vorlagen. Ich schließe einmal, daß trotz mancher Versuche, das alte Übel zu bekämpfen, es mit Mitteln zu bekämpfen, die zweckmäßiger erscheinen können, als die früher angewendeten, es nach wie vor besteht, daß es unrichtig wäre, an sein Erlöschen, auch nur an sein Gutartigerwerden zu glauben. Auch die scheinbar geringfügige Zahl von 45 Fällen

[1] Bis ca. 15. Mai 1909.

entdeckter Schülerverbindungen im Verlauf von mehr als 8 Jahren kann mich nicht dazu veranlassen, eine relative Besserung anzunehmen. Ich rechne, daß auf eine Schülerverbindung, die entdeckt und aufgelöst worden ist, zehn zum mindesten kommen, die diesem Schicksal entgehen, ja daß man gut das Doppelte annehmen kann, um der Wirklichkeit einigermaßen nahe zu kommen.

In meiner Ansicht bestärkt mich, daß in allerletzter Zeit das hiesige Königliche Provinzial-Schulkollegium Veranlassung genommen hat, die Leiter der höheren Unterrichtsanstalten seines Verwaltungsbezirks auf Erscheinungen aufmerksam zu machen, die mit dem Verbindungstreiben zusammenhängen. Es hat auf die Anzeichen dafür hingewiesen, daß in Berlin eine große Zahl von Verbindungen besteht, die gleichzeitig Studenten und Schüler höherer Lehranstalten zu Mitgliedern zählen. Die Behörde hat uns im Anschluß daran beauftragt, die Schüler unter Hinweis auf die bestehenden strengen Bestimmungen vor der Teilnahme an derartigen Verbindungen eindringlich zu warnen und ihr etwaige Beobachtungen unverzüglich mitzuteilen. Bald darauf, am 23. September 1908, erging eine zweite Verfügung, die uns anwies, die Schüler vor dem Halten einer Schülerzeitung und der Mitarbeit an ihr zu warnen. Endlich hat der Herr Minister neuerdings den Direktoren anheimgegeben, bei der Anwendung des Erlasses vom 29. Mai 1880 'der Eigenart des jedesmaligen Falles Rechnung zu tragen'.

Die Verfügungen deuten doch darauf hin, daß die Behörden in der letzten Zeit nicht ganz selten sich wieder mit den geheimen Schülerverbindungen haben beschäftigen müssen. Ihr spezieller Inhalt führt uns auch mitten hinein in die schwierige Materie. Indem die Verfügungen auf das Entstehen und Bestehen einer Schülerzeitung aufmerksam machen, indem sie auf den Zusammenhang studentischer Kreise mit den Schülerverbindungen hinweisen, legen sie den Finger auf die wundesten Stellen des Übels. Scheinbar ganz im Gegensatz dazu steht der Ministerialerlaß, und er ist auch von mir selbst bei seiner Veröffentlichung wie ein Widerspruch empfunden worden. Daß ich von dieser Ansicht abgekommen bin und ihn als einen Fortschritt bei der Behandlung der Angelegenheit betrachten gelernt habe, sehe ich als einen besonderen Vorteil an, den mir die Einsicht in die Ministerialakten und die aus ihnen erworbene Kenntnis einzelner Fälle gewährt hat.

Seit wann auf den höheren Schulen Deutschlands geheime Schülerverbindungen bestehen, wird wohl mit einiger Sicherheit niemals festgestellt werden. Die Akten des Ministeriums, die den Gegenstand betreffen, beginnen in der ersten Hälfte der siebziger Jahre. Auch hier findet sich die schon hervorgehobene Gleichzeitigkeit des Entstehens von Schülerzeitungen und weitverbreiteter, mit Studentenkreisen in Zusammenhang stehender Schülerverbindungen. Besonders scheint dies im Westen der Monarchie der Fall gewesen zu sein. Den Schülerzeitungen stellte sich die Schulverwaltung damals nicht von vornherein ablehnend entgegen. Vorsichtig, doch nicht ohne Wohlwollen, suchte sie auf sie Einfluß zu erlangen und ihre Bestrebungen in Bahnen zu lenken, die den Lesern heilsam sein konnten. Indessen erntete sie wenig Dank für ihre

Bemühungen. Unaufrichtigkeit der mit der Sache befaßten geschäftlichen Kreise, Mangel an Einsicht und kindischer Trotz bei den aus Schülern bestehenden Redaktions- und Prüfungsausschüssen veranlaßten schließlich, daß sie ihre Hand von dem Unternehmen zurückzog, und daß Verbote gegen Presseerzeugnisse wie die Walhalla, Freya, Deutsche Schulzeitung erlassen wurden. Dem Verbindungstreiben suchte man gleichzeitig energisch auf die Spur zu kommen, zunächst seinen kecken, allmählich unerträglich gewordenen Auswüchsen entgegenzutreten, es, soweit möglich, aber mit Stumpf und Stil auszurotten. Um die Mitte der Siebzigerjahre bildete die Frage schon den Gegenstand der Verhandlungen von Direktorenkonferenzen der Provinzen Westfalen, Pommern und Schlesien, etwas später auch in Hannover. Im Jahre 1878 beschäftigte sich mit ihr die fünfte Generalversammlung des Vereins von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck. Hier gab Direktor Duden-Hersfeld ein Referat, das noch jetzt die Hauptquelle für die Orientierung über die Frage sein könnte, wenn es nicht im Laufe der Zeit vergriffen und fast unerreichbar geworden wäre.

Daß freilich schon vor 1870 das Verbindungswesen an den höheren Schulen nicht unbekannt war, dafür gibt ein Zeugnis die Erzählung des verstorbenen Kultusministers Bosse[1]), wie er und seine Kameraden als Tertianer des Quedlinburger Gymnasiums um die Mitte der Vierzigerjahre von einem Genossen, der von der Latina in Halle seine Weisheit bezogen hatte, zur Gründung einer Schülerverbindung überredet wurden, die freilich bald ein friedliches Ende nahm. Indessen die Geschichte der Schülerverbindungen nach rückwärts zu verfolgen, möchte ich heute am wenigsten als meine Aufgabe bezeichnen. Und auch von der Entwicklung der Gegenwart möchte ich nur daran erinnern, daß die mannigfachen schlechten Erfahrungen, die man in den Siebzigerjahren gemacht hatte, in Preußen zu dem bekannten Ministerialerlaß vom 29. Mai 1880[2]) führten, der den Provinzialbehörden und den Leitern der höheren Unterrichtsanstalten ein rigoroses Vorgehen gegen die Schüler zur Pflicht machte, die an dem verbotenen Treiben sich beteiligt hatten. Zwei weitere Erlasse vom 31. Mai 1884[2]) und vom 26. April 1895[2]) ergänzten den ersten nach der Richtung der Aufnahme fremder Schüler in die oberen Klassen und nach der eines besonders scharfen Verfahrens in dem Falle, daß neben Schülern auch andere junge Leute der Verbindung angehört hatten oder daß die Mitglieder die Herausgabe des Verbindungsinventars ablehnten.

Es wird überflüssig sein, vor Ihnen, meine Herren Amtsgenossen, in eine detaillierte Schilderung des Treibens dieser Schülerverbindungen einzutreten. Die Literatur, die pädagogische sowohl als auch die sogenannte schöngeistige, bietet der Darstellungen genügend ausführliche und leider auch wahrheitsgemäße. In eigener Amtsführung werden wohl auch viele von Ihnen selbst hier in der

[1]) R. Bosse, Aus der Jugendzeit, Leipzig, F. W. Grunow 1904, S. 138—140.

[2]) A. Beier, Die höheren Schulen und ihre Lehrer, 3. Aufl., Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1909, S. 401 ff.

Großstadt Gelegenheit gehabt haben, Erfahrungen zu machen. Ich sage, 'selbst hier in der Großstadt', weil ja allerdings das Eldorado der Verbindungen die Kleinstadt, das Kleinstadtgymnasium, oder, um für die Jetztzeit den korrekten Ausdruck zu wählen, die höhere Lehranstalt in der Kleinstadt ist. Daß sie aber auch in den Großstädten blühen, wachsen und gedeihen, dafür sprechen mehrfache Berichte der Provinzialbehörden, dafür spricht auch die erste der vorhin angeführten Verfügungen des brandenburgischen Schulkollegiums.

Noch gefährlicher als in der Kleinstadt muß sich das Treiben hier entfalten, noch unvereinbarer mit der Bestimmung und den Absichten der Schule, noch verhängnisvoller für die geistige, körperliche und sittliche Entwicklung der ihm verfallenen Jünglinge. Der Kampf dagegen wird mit mindestens derselben Energie geführt werden, die Aufmerksamkeit auf die etwa sich zeigenden Symptome wird noch gespannter sein müssen.

Mutmaßungen, daß geheime Verbindungen an einer Anstalt bestehen, ein bestimmter Verdacht sogar, können in einer kleinen Stadt den interessierten Kreisen leicht kommen. Die Lehrer werden aufmerksam auf das schnelle Nachlassen der Leistungen, der Aufmerksamkeit bei vor kurzem noch befriedigenden Schülern, in Jahren und Klassen, wo diese Erscheinungen nicht mehr durch die körperlichen Zustände des Entwicklungsalters erklärt werden können, sie nehmen früher nicht beobachtetes Zusammenhalten, offenbare Absonderung gewisser Elemente wahr, sie können vielleicht gerade bei ihnen öfter Anzeichen körperlichen Mißbefindens an Gesichtszügen und Haltung, zusammenfallende Schulversäumnisse feststellen; es fällt ihnen auf, wie bei dem einen oder dem andern Schüler, der ihnen bislang Zutrauen und Neigung gezeigt hatte, Befangenheit und Zurückhaltung an deren Stelle tritt. Es entgeht ihnen nicht, daß dieselben jungen Leute, die während der Schulstunden und innerhalb der Anstaltsmauern Anlaß zu obigen Beobachtungen bieten, auch außerhalb der Schulzeit auf den Straßen der Stadt, auf Spaziergängen vor ihren Toren häufig zusammen gesehen werden. Es braucht noch gar nichts von Trinkgelagen, von Überschreitungen einer etwa festgesetzten Ausgehezeit zu verlauten — und doch wird mit Recht die Vermutung ausgesprochen werden können, daß eine geheime Schülerverbindung alle diese Erscheinungen hervorruft. — Ähnliche Beobachtungen in der Großstadt zu machen hält sehr viel schwerer, auch lassen sie stellenweise eine andere Deutung zu. Weiter Schulweg, häusliche Verhältnisse können als die Ursachen körperlicher Indispositionen in Anspruch genommen werden, ein auffälliger Wechsel des Verkehrs kann sich aus einem Wohnungswechsel der Eltern erklären, den Verkehr der Schüler außerhalb der Schulräume festzustellen wird nur ganz gelegentlich einmal die Möglichkeit vorliegen.

Nun wird man vielleicht einwenden, daß die Schülerverbindungen keineswegs dieselbe Rolle spielen bei der Schuljugend der Großstädte wie in kleineren Städten. Aber ich glaube, daß man sich damit irren würde, und ich schöpfe meine Gründe dafür einmal aus der Bedeutung, die Schülerverbindungen überall für das Gemütsleben der Jugend unserer höheren Schulen haben, dann

aber aus meinen Erfahrungen und Studien, die deren Vorhandensein auch in größeren Städten beweisen.

Hier aber treten leicht gerade diejenigen Besonderheiten hervor, die vor allem die völlige Unvereinbarkeit des Verbindungstreibens mit der Aufgabe der Schule klarstellen. Es ist der enge Zusammenhang mit jungen Leuten, die der Autorität der Schule nicht unterworfen sind, der die Lage gefährlich macht. Es würde, trotz allem, noch hingehen, wenn Schüler, und nur Schüler, gelegentlich oder des öfteren in Band und Mütze kommersierten und Konvente abhielten, wenngleich dies Treiben immer schon ihre Aufmerksamkeit der Schule entzöge und seine Heimlichkeit die wünschenswerte Stellung zu ihren Lehrern verrückte. Aber sie würde dann doch im ganzen und großen innerhalb der Verhältnisse bleiben, die ihnen durch ihr Schülerdasein gegeben sind, — erst das Hinzutreten fremder Elemente, vor allem solcher, deren pekuniäre Ausstattung reichlicher ist als die eines selbst mit einem größeren Taschengeld versehenen Primaners, bringen die eigentlichen Verwicklungen herbei. Die Formen dieses Hinzutretens können ziemlich mannigfach sein. In einer kleinen Stadt tritt ziemlich häufig der Fall ein, daß Mitglieder der Verbindung schon vor Ablegung der Reifeprüfung die Anstalt verlassen, aber den Ort nicht verlassen, sondern als Lehrlinge eines Gewerbes, oder in der Vorbereitung für irgendeine Beamtenlaufbahn, auch wohl später noch in den ersten Stadien ihrer Selbständigkeit dort ferner verbleiben. Die Schülerverbindung, das Pennalkorps hat aber nicht wie die Schule bei ihrem Austritt sich von ihnen gelöst. Sie hat ihnen, weil sie allezeit brave Burschen gewesen und ihre Korpspflichten erfüllt haben, die Würde des 'Alten Herren' verliehen. Als solche setzen sie nun, jetzt nicht mehr gehemmt durch die Fesseln der Schuldisziplin, den Verkehr mit ihren früheren Mitschülern, die auch jetzt noch ihre Bundesbrüder sind, fort. Je jünger, unreifer, ungebildeter sie aber sind, in dem Augenblick, wo sie die Schule verließen, je weniger diese in der Lage war, ihre Aufgabe an ihnen zu erfüllen, desto mehr neigen sie nun dazu, von ihrer neuen Freiheit den Gebrauch zu machen, den sie für den richtigen halten, desto ungebärdiger, zügelloser, roher treten sie auf. In dem Kreise ihrer Verbindungsgenossen haben sie Oberwasser. Sie sind ja jetzt mit Ehren geschmückte Leute, denen man Nachsicht schuldet, — ihr Verhalten erscheint vielleicht sogar als nachahmenswertes Vorbild. Jedenfalls lockert sich ihnen gegenüber die Disziplin der Verbindung, die sie, solange sie ihr als Aktive angehörten, mindestens aus Gründen der Vorsicht band. Wenn es einmal gelingt, in den Entwicklungsgang des Verbindungstreibens an irgendeinem Orte einen näheren Einblick zu gewinnen, so kann man wohl stets feststellen, daß allmählich die bescheidenen Formen des Verhaltens verlassen wurden, daß Übermut, Prahlerei, Frechheit hervortrat und daß mit diesen Erscheinungen Hand in Hand ging eine Vermehrung der mit den Schülern verkehrenden Alten Herren aus den Kreisen solcher mit unvollendeter Bildung von der Anstalt geschiedener junger Leute.

Für die Verbindung als solche sind sie von hohem Wert. Sie in erster Linie — viel mehr als etwa Studenten, die auf der Schule zu dem Pennalkorps

gehört haben — sind die großmütigen Donatoren, die stets opferbereiten Spender von Geldmitteln, wenn die Kasse der Aktiven leer geworden ist oder wenn sie nicht ausreicht zur Bestreitung außerordentlicher Ausgaben, die nach aller Meinung für die Ehre und Größe ihrer Sache nötig sind.

Ein noch schlimmeres Verhältnis unserer Schüler und solcher jungen unreifen Leute von größerer Selbständigkeit ergibt sich in dem auch nicht ganz seltenen und wohl besonders in der Großstadt häufiger vorkommenden Falle, daß die Mitglieder der Verbindung sich ohne Unterschied aus beiden Klassen rekrutieren. Dann pflegt von vornherein der Einfluß der außerhalb der Schule stehenden Elemente zu überwiegen, ihre Manieren pflegen maßgebend zu sein, sie bestimmen Geist und Ton, der in der Verbindung herrscht. Kaum je kommen dann die Mitglieder zu einiger Geltung, die als erwachsene Schüler doch wenigstens eine dunkle Ahnung von der Inferiorität des Treibens haben. Sie müssen ihm sich fügen — oder sie suchen davon freizukommen. Das letzte aber ist sehr schwer. Der Ketten sind viele, die den einmal Gefangenen in der Gemeinschaft festhalten, die ihn hindern, seine Freiheit wieder zu gewinnen. Es mag noch hingehen, wenn er mit einer gewissen Charakterstärke ausgestattet sich dem Unvermeidlichen fügt und mit den Wölfen heult. Die meisten aber, die der Verlockung zum Eintritt erlagen, sind doch nur schwankendes Rohr, noch leicht zu beeinflussen, noch behaftet mit der Gedankenlosigkeit und dem Leichtsinn der Jugend. Sie erliegen wohl stets den depravierenden Einflüssen dieser unkontrollierten, heimlichen, verbotenen Gemeinschaft mit Elementen, deren Lebensanschauungen, deren Ansprüche an das Leben, deren Lebensgenüsse so gewöhnlich zum grob Materiellen tendieren, und sie tragen aus diesem Umgange mindestens für ihre Schullaufbahn schlimmen Schaden davon. Derartige Vereine mit Mitgliedern gemischter Provenienz sind aber in der Tat nicht selten, weil der Zauber des studentischen Treibens, des Hantierens mit Schläger, Band und Mütze, des kommentgerechten Kommersierens zurzeit weite Kreise, die mit den Universitäten in gar keiner Verbindung stehen, im Banne hält.

Auch die Universitäten selbst sind oft von üblem Einfluß auf die Schülerverbindungen, die kleineren Universitäten, in denen die ungebundene, farbenprächtige Burschenlust und Burschenfreiheit den heranwachsenden Schülern immer noch recht nahe vor die Augen tritt, in erster Linie. In Jena hat man ja schon seit geraumer Zeit seitens der Leitung des Gymnasiums den Versuch gemacht, durch die Pflege von Schülervereinen dem Anreiz, es den Studenten gleichzutun, ein Gegengewicht zu schaffen.[1]) Auch sonst wohl hat sich der Kampf gegen die Schülerverbindungen gerade in Universitätsstädten als schwierig und wenig aussichtsvoll erwiesen.

Ganz unbeteiligt ist dabei freilich die Studentenschaft selbst wohl kaum. Es wird natürlich überall vorkommen, daß die jungen Semester ihre Schulfreunde, für die die Stunde der Freiheit noch nicht geschlagen hat, als Gäste gelegentlich bei ihren Korporationen einführen, daß sich dann daraus vielleicht

[1]) G. Richter, Jena und sein Gymnasium, Jena und Leipzig, O. Roßberg 1902, S. 37—60, sowie die Jahresberichte dieser Anstalt von 1889—1893, 1898, 1899.

auch ein nicht ganz seltener Verkehr entwickelt. Sowohl nach den Mitteilungen der oben erwähnten Verfügung aber, wie auch nach andern mir zuteil gewordenen Mitteilungen gelegentlicher und privater Art scheinen gewisse Studentenverbindungen absichtlich und systematisch ihnen genehme junge Leute, auch wenn sie die Reife zur Universität noch nicht erlangt haben, in irgendeiner sie verpflichtenden Weise in ihren Kreis zu ziehen, um sie nach der Immatrikulation als Nachwuchs zu benutzen. Natürlich, daß sie kein Bedenken tragen, die Novizen, die es eigentlich noch gar nicht sind, an allen ihren Veranstaltungen, auch an deren Auswüchsen, teilnehmen zu lassen, und die noch nicht zur Welt gekommenen Füchse lassen sich die Gelegeheit nicht entgehen, so schon vor ihrer Geburt 'den süßen Kern des Burschenlebens zu kosten', zum Schaden sicherlich für ihr Ergehen in der eigentlichen Geburtsstunde, die oft genug hingezögert und zu einer schweren gemacht wird, gelegentlich zu einer Totgeburt führt.

Indessen reicht der gefährliche Einfluß der Studenten auf die Pennalverbindungen noch weiter und ergibt sich aus dem Umstande, daß ja auch sie zu ihnen im Verhältnis des Alten Herren stehen können. In den Ferien, in denen die Heimatstadt alle ihre Söhne, die auf Hochschulen ihrem Studium leben, in ihren Mauern versammelt, entwickelt sich das Verbindungsleben der Pennalkorps zu frischer Blüte. Mit den Aktiven zusammen sitzen ja jetzt auf einer Bank die trink- und kommentfesten Häupter, deren Anwesenheit und Beispiel zu den höchsten Leistungen anspornt. Bedenken, ob dieser Verkehr mit Schülern ganz ihrer Würde entspräche, kommen den Studenten nicht, jedenfalls werden sie durch die Überlegung beschwichtigt, daß für die Zukunft der Hochschulverbindung auf diese Weise sachgemäß und erfolgreich gearbeitet wird. Die jungen Leute, die zurzeit noch die Schülermütze tragen, schielen bewundernd und ehrfurchtsvoll auf das Cerevis des Studenten und sind leicht zu überzeugen, daß sie dieses nirgends besser, würdiger und ehrenvoller tragen können, als wenn sie sich denen anschließen, auf deren Häuptern sie es jetzt bestaunen. Es bestanden — und bestehen gewiß auch jetzt noch — feste Abmachungen offizieller oder inoffizieller Art zwischen Pennal- und Universitätsverbindungen, die den letzteren die Alten Herren der ersten, soweit sie die Hochschulen beziehen, als Füchse zuführen.

In einer besonderen Lage zeigt sich noch mehr, wie unerträglich die Vereinigung junger Leute, die der Schule entwachsen sind, mit den Schülerverbindungen ist, in dem Falle nämlich, daß dieser Verbindung Entdeckung und Aufhebung droht. Es würde vielleicht gelingen, die Schüler durch freundliches Zureden, durch ernste Mahnungen, durch Einsetzen der Persönlichkeit des Lehrers und der Autorität der Schule zur Erkenntnis ihres Vergehens, zu rückhaltlosem Bekenntnis und zu dem Entschluß zu führen, von dem falschen Wege auf den richtigen abzubiegen, wenn nicht der Einfluß aus den Kreisen der Alten Herren, Konkneipanten und dergleichen mehr es hinderte. Das falsche Ehrgefühl, das Gefühl der Verpflichtung gegen die Bundesbrüder, sorgfältig großgezogen und gepflegt, zeitigt einen Starrsinn, eine Verschlagenheit und

Schamlosigkeit, denen gegenüber jeder Appell an bessere Empfindungen wirkungslos bleibt. Wo die Beteiligten einmal gestehen und von dem Treiben lassen, da wird der Zusammenhang mit Studenten, jungen Kaufleuten u. a. fehlen. Besteht er, so spornt die Furcht, vor diesen Elementen als Wortbrüchige, als Feige dazustehen, zu verzweifeltem, vor keiner Lüge zurückschreckendem Widerstande. Ihn zu ermöglichen, dem feineren Empfinden die Unwahrheit erträglich zu machen, ist ja in die Konstitutionen der meisten Schülerverbindungen der pfiffige Paragraph eingefügt, daß die Verbindung in dem Augenblicke aufgehoben sei, wo ein Unberufener nach ihrem Dasein frage, daß also kein Mitglied einer Lüge sich schuldig mache, wenn es beteure, es gehöre keiner Verbindung an.

Die Untersuchung gegen eine Schülerverbindung muß daher mit aller Energie und mit möglichst großer Schnelligkeit geführt werden, soll man einige Hoffnung auf Erfolg hegen dürfen. Die Verdächtigen müssen, solange die Untersuchung währt, wenn irgend angängig, voneinander isoliert werden und dürfen womöglich erst nach deren Abschluß wieder zum Verkehr mit den Genossen zugelassen werden. Das wird manchmal kaum zu erreichen sein, wenn man die Beteiligten nicht über die Schulzeit, vielleicht über die Nacht hinaus abschließen will. Und die letzte Maßregel wenigstens kann zu fatalen Erörterungen mit weiteren Kreisen Anlaß geben. Deswegen ist es nötig, schnell, auf einem Sitz, zum Ziel zu gelangen. Ist das nicht möglich gewesen, haben die Beteiligten Gelegenheit gefunden, sich mit ihren Freunden ins Einvernehmen zu setzen, so ist namentlich dann das Spiel verloren zu geben, wenn der Verbindung außerhalb der Schule stehende Leute angehören. Diese werden, sobald die erste Kunde des ihrer Sache drohenden Unheils ihnen zu Ohren kommt, alle Kräfte anspannen, um die Spuren des Treibens zu verwischen, sie werden durch ein Gewebe von Ausflüchten und Lügen, das nur durch Zufall zu zerreißen ist, das sie mit den in die Untersuchung Verwickelten und mit allen sonst etwa Beteiligten (Gastwirten, Pensionshaltern, Eltern) vereinbaren, zu retten suchen, was da gerettet werden kann.

In erster Linie gilt ihr Bemühen dann der Rettung des sogenannten Inventars. Eine Schülerverbindung, die etwas auf sich hält, und die einer Anzahl potenter Alter Herren sich rühmen kann, besitzt ein Arsenal von Schlägern, Mützen, Bändern, Schärpen, Schildern, Kommersbüchern usw., dessen Wert oft in die Hunderte von Mark geht. Mit gutem Recht hat die Ministerialverfügung vom 24. April 1895 gefordert, daß auf die Konfiszierung dieses Inventars die Untersuchungführenden besonderen Wert legen möchten. Ist die Auslieferung des bunten Tands durchgesetzt, so ist dem Treiben ein Teil seiner Anziehungskraft wie auch seiner Ausführbarkeit genommen. Es haftet aber diesen Dingen, und ebenso den Bestandteilen des Archivs, den Konstitutionsbüchern, der Protokollsammlung, der Chronik, der Bierzeitung, eine Art mystischer Kraft an. Solange sie nicht in die Hände der Schule gekommen sind, ist ihr Dasein ein steter Anreiz zur Wiederaufrichtung des zerstörten Baus. Wie eine zersprengte Truppe um ihre Fahne, so sammeln sich die ehemaligen Mitglieder bald wieder um die geretteten Heiligtümer zur Fortsetzung des alten Treibens.

Das Inventar und das Archiv in Zeiten der Gefahr in Verwahrung zu nehmen, es verschwinden zu lassen und unauffindbar zu machen, das ist eine ganz besondere Aufgabe und Streben der Alten Herren, der außerhalb der Schule stehenden Mitglieder der Verbindung. Gibt es solche, so muß es wirklich meist als ein besonders glücklicher Zufall betrachtet werden, wenn man die Auslieferung erreicht. Auch in diesem Falle ist man ja nicht sicher, daß für einige oder längere Zeit Ruhe herrschen wird. Mißlingen aber die Anstrengungen, das Inventar zu erlangen, so muß man mit der Wahrscheinlichkeit rechnen, daß das alte Treiben recht bald wieder auflebt.

Die Alten Herren sowohl als auch die bei sehr vielen Schülerverbindungen bestehenden Kartellverbindungen in anderen Städten, an anderen höheren Lehranstalten, tun ihr möglichstes, das zu erreichen. Wenn die Überführung der Aktiven, die Entfernung der Hauptführer nach den bestehenden Strafbestimmungen den Mut der Übriggebliebenen und der bisher Unbeteiligten herabgestimmt hat, so vergehen wohl Wochen und Monate, ehe sie Erfolg haben. Aber eingesetzt haben ihre Versuche oft unmittelbar nach der Auflösung. In erster Linie diejenigen Schüler der Anstalt, die zwar Mitglieder der Verbindung gewesen waren, aber doch der Strafe der Verweisung entgangen sind, werden in Bearbeitung genommen. Man appelliert an ihr Ehrgefühl, an die Pflichten, die sie durch ihren Anschluß an die Verbindung auf sich genommen haben, man sucht wohl auch drastischere Mittel einfachen Zwanges anzuwenden, um sie gefügig zu machen. Die Alten Herren konstituieren sich einstweilen als Vereinigung, um die Verbindung zu repräsentieren, bis zu der Zeit, wo sie unter den Schülern der Anstalt wieder Willige gefunden haben. Es ist vorgekommen, daß Schüler derjenigen Anstalten, an denen Kartellverbindungen der aufgelösten bestanden, diese Anstalten verließen, um sich an die Stätte der erlittenen Niederlage zu begeben, dort die Schule zu besuchen und sich der Wiederaufrichtung des zerstörten Baues zu widmen.

Hiermit habe ich Ihnen, meine Herren, diejenigen Seiten des Treibens der geheimen Schülerverbindungen vor die Augen geführt, die für die Großstadtverhältnisse, in denen wir arbeiten, vor allem in Betracht kommen. Ich möchte mich nun noch der Erörterung der Fragen zuwenden, ob denn in der Tat diese Verbindungen ganz unvereinbar sind mit dem Wesen und den Absichten der Schule; wenn ja, woher es kommt, daß unsere Jugend immer wieder dazu neigt, sich immer wieder mit so viel Inbrunst der Sache hingibt, ob wir nicht doch vielleicht Mittel haben, dem Unwesen zu steuern, im besonderen da, wo es zutage getreten und erkannt ist, es auszurotten.

Die Frage, ob Schülerverbindungen nach dem Muster der studentischen Korps, Burschen- und Landsmannschaften an den höheren Schulen zugelassen werden könnten, ist in der Tat vor einigen Jahren in der Literatur bejaht, und diese Antwort ist verteidigt worden.[1]) Nicht überzeugend für jeden, der als

[1]) Fritz Heinz v. d. Emscher, Schülerverbindungen und Gymnasialdisziplin. Zeitgemäße Betrachtungen. Dresden, E. Pierson 1904.

Lehrer, Leiter und Aufsichtsbeamter für das Wohl der Jugend sich verantwortlich weiß. Wenn auch zugegeben werden muß, daß der Verteidiger dieses Standpunktes gelegentlich nicht ganz mit Unrecht die Haltung der Schulen angreift, so schießt er doch bei weitem in den meisten seiner Beschuldigungen an dem Ziel vorbei und darüber hinaus. Er malt ein falsches Bild von dem Lehrbetrieb und dem Verkehr zwischen Lehrern und Schülern in den öffentlichen Schulen und dagegen richtet er seine Angriffe. Auch wo er von den Schülern selbst redet, von den Beweggründen ihres Tuns, kann man ihm gelegentlich beistimmen. Meistens übertreibt er in Beschönigungen und zeigt sich mit den Schülerempfindungen nur mangelhaft vertraut.

Bis vor wenigen Jahren bestand in einer großen Stadt Deutschlands an deren höherer Lehranstalt wirklich die Erlaubnis für die Schüler, öffentlich in farbentragenden Verbindungen aufzutreten und sich nach den Sitten der Hochschulverbindungen zu gerieren. Diese Erlaubnis ist jetzt zurückgezogen, nachdem die Leitung der Anstalt sich Jahre hindurch bemüht hatte, die Schulbehörde dazu zu bewegen. Es bedurfte erst der öffentlichen Darstellung und Besprechung der Übelstände[1]), die sich ergeben hatten, um der langgepflegten, liebgewordenen Institution ein Ende zu machen. In der Tat, Abwendung von den Aufgaben der Schule, offene Verhöhnung derselben, Renommisterei und Ausschreitungen im Genuß alkoholischer Getränke, Spaltungen in der Schülerschaft, Feindschaften zwischen den einzelnen Verbindungen sowohl wie zwischen der Gesamtheit dieser und denjenigen Schülern, die sich von ihnen fernhielten, erregten Anstoß und Ärgernis. An anderer Stelle soll noch heute die Zugehörigkeit zu solchen Verbindungen den Schülern freistehen, ohne daß Mißstände bemerkt worden sind.

Nun erschöpft sich das Wesen der Hochschulverbindungen zwar nicht darin, aber in die Erscheinung tritt es doch zunächst in dem frisch-fröhlichen, übermütig-leichtsinnigen Gebaren des kommersierenden Burschen, der schwärmend sich über die Prosa der Wirklichkeit, über deren Autoritäten hinwegsetzt und sein eigenes Belieben an deren Platz stellt, sofern nicht etwa die Gesetze seiner Vereinigung, die einzigen, die er wirklich anerkennt, ihn darin beschränken. So scheint es zum mindesten, und der Schein ist es, der nachgeahmt wird. Aber eben diese Nachahmung des Scheins ist es, die es unmöglich macht, daß das Treiben auf den höheren Schulen geduldet wird. Auf der Hochschule hat der Student wegen seiner Fortschritte, wegen seiner Arbeit und deren Erfolge sich nur vor sich selbst zu verantworten, die Hochschule selbst kann und will nicht mehr tun, als die Gelegenheit zum Studium ihm so wohl bereitet als möglich darbieten. Die höhere Schule ist verantwortlich für die Fortschritte, für den Fleiß ihrer Schüler und für dessen Ergebnisse, sie ist den Eltern verantwortlich, die ihre Kinder ihr anvertrauen, und sie ist dem Staate verantwortlich, der sie beaufsichtigt. Sie soll ihre Zöglinge zur Arbeit gewöhnen und erziehen.

[1]) Johannes Biernatzki, Die farbentragenden Verbindungen am Lübecker Gymnasium, ihr Recht und Unrecht, Brauch und Sitte. Hamburg, Heroldsche Buchhandlung 1904.

sie soll alles von ihnen fernhalten, was ihre Aufmerksamkeit von den Zielen, die sie selbst stellt und stellen muß, abziehen könnte. Sie muß von ihren Schülern Selbstbeherrschung, Einordnung in vorgeschriebene Formen, pünktliche Erledigung vorgeschriebener Aufgaben verlangen, um in ihnen die Vorbedingungen für das freiere Arbeiten des späteren selbständigen Lebens zu schaffen. Unmöglich kann sie einen Kompromiß mit Einrichtungen schließen, mit denen ein Sichhinwegsetzen über Gesetz und Formen untrennbar verbunden ist. Sie würde sicher unterliegen, sollte sie die Herrschaft über die Gemüter der ihr Anvertrauten mit solchen Mächten teilen. Sie muß, wo immer und in welcher besonderen Gestalt diese in ihr Reich eindringen wollen, den Kampf gegen sie mit aller Energie aufnehmen.

Wie kommt es aber, daß dieser Kampf ihr so oft aufgedrängt wird, daß unsere Jugend wieder und immer wieder trotz aller Warnungen, trotz der schweren Strafen, die auf die Übertretung des Verbotes gesetzt sind und die ihr keineswegs unbekannt sind, dem Treiben verfällt, und nicht die schlechtesten Schüler etwa, sondern oft genug auch die besseren, die nach Fleiß, Leistungen und Betragen der Stolz und die Freude ihrer Lehrer gewesen sind und gelegentlich es auch bleiben, obwohl sie einer Verbindung angehören? Diese Frage zu beantworten, hält meines Erachtens sehr schwer, und ich weiß nicht, ob das, was ich zu dem Zwecke beitragen will, Sie, meine Herren Zuhörer, befriedigen wird.

Als in den Siebzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts die Fälle der Entdeckung geheimer Schülerverbindungen sich häuften, wurde aus den konfiszierten Akten ein genauer Einblick in deren Tun und Treiben möglich. Man kann es wohl verstehen, daß dieser Eindruck niederschlagend wirkte auf die, die amtlich dazu genötigt waren, auf die Leiter und Lehrer der betreffenden Unterrichtsanstalten. Mußte ihnen doch scheinen, als wäre all ihre Arbeit an den Geistern der ihnen anvertrauten Jugend vergeblich gewesen. Hatten sie nach besten Kräften, mit peinlichster Gewissenhaftigkeit danach gestrebt, in ihnen die Leuchte einer idealen Weltanschauung anzuzünden, das Ringen nach hohen Zielen zu erwecken, sie mit wertvollem Gedankeninhalt zu erfüllen, — von alle dem zeigte sich in diesen Beweisstücken selbständigen Geisteslebens ihrer Schüler keine Spur. Im Gegenteil, — die plattesten Späße, schamlose Zoten, sinnloses Gefasel füllte die Blätter der Konventsprotokolle und der Bierzeitungen. Geschah der Schule und der Lehrer Erwähnung, so geschah es nur mit Hohn und Spott. Angeekelt von der Geschmacklosigkeit dessen, was sie gefunden, gekränkt durch den Gedanken der Ergebnislosigkeit ihrer Bemühungen, enttäuscht durch die Zeichen der Pietäts- und Autoritätslosigkeit mögen sich damals die Leser von dem Studium dieser Elaborate erhoben haben. Aus dieser Stimmung heraus fiel damals das Wort von der 'entarteten'[1]) Jugend, an deren Zukunft zu verzweifeln man begründete Veranlassung habe. Der Verlauf der Dinge hat dieses Urteil widerlegt. Mag von den Schülern, die den zu

[1]) Robert Pilger, Das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien, 2. Aufl., Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1880, S. 51.

jener Zeit geheimen Schülerverbingungen angehörten, ein Teil später sich nicht bewährt haben, — der größere Teil hat doch die Aufgaben erfüllt, die das Leben ihm stellte. Entartet waren sie nicht, als sie in die Verbindung eintraten, entartet hat sie auch die Teilnahme nicht, die sie deren Interessen schenkten.

Genußsucht hat man weiter als Triebfeder für die Gründung von Schülerverbindungen angeführt. Genußsüchtig ist unsere Jugend sicherlich! War eine andre es jemals nicht? Hat doch jede Jugend den gesunden Magen, die gesunden Zähne, die Unverwüstlichkeit der Kräfte, die ihr gestattet, nach den verlockenden Früchten zu greifen, die ihr vom Leben geboten werden. Aufgabe der Erziehung, im Hause wie in der Schule, ist es, diese Genußsucht zu mäßigen, sie niederzuhalten, ihr durch Erregung mannigfaltiger Interessen, durch die Aufstellung sittlicher Ideale Gegengewichte zu schaffen. Ob ihr das je gelungen ist? Es mag Zeiten gegeben haben, wo diese Gegengewichte kräftiger wirkten, wo andre sie noch unterstützten, die Zeiten, in denen große, allgemeine geistige Bewegungen die Gemüter durchzitterten, wo der Gedanke der Hingabe an die Allgemeinheit selbstsüchtige Regungen hintenanhielt, — sie sind stets vorübergegangen, sie haben immer abgewechselt mit anderen, die das Ich trotz aller erzieherischen Einwirkungen in den Vordergrund treten ließen. Sicher, daß unser Volk, seitdem ihm die gemeinsame Bekämpfung des Erbfeinds und die darauf folgende politische Einigung zum letztenmal eine überwältigende ideale Erregung gebracht hat, sich materielleren Interessen hingegeben hat. Keine Sorge, daß der Sinn für Höheres verloren gegangen sei! Das Einigsein in einer idealen Empfindung ist ja erst im vergangenen Jahr herzerquickend wieder und imponierend hervorgetreten, als es galt, das Zeppelinunglück wieder gut zu machen. — Aber ganz natürlich ist es, daß der Charakter der Zeit in der Jugend sich ausprägt, die zu ihr gehört. Man kann nicht leugnen, daß der Drang nach Lebensgenuß sich lebhaft in der Jugend regt. Die Vergnügungssucht, der Hang, die Lebensgenüsse der Erwachsenen im voraus für sich in Anspruch zu nehmen, tritt deutlich hervor, und eine indolente, unverständige, nachsichtige Elterngeneration leistet dem Vorschub. Kinderfeste und Kinderbälle, Landpartien und Tanzvergnügungen der schulpflichtigen Jugend in den Formen und mit dem Aufwande, die dem der Erwachsenen gleichkommen, sind an der Tagesordnung.

So mag Genußsucht auch mitsprechen bei der Beteiligung an Schülerverbindungen. Aber, bei Lichte besehen, sind die Genüsse, die diese Teilnahme gewährt, wirklich so groß, auf andere Weise nicht zu erlangen? Mit alkoholischen Getränken den Gaumen zu letzen und die Sinne zu betäuben, braucht es doch wahrlich nicht das Hinterzimmer irgendeiner Winkelkneipe, in der der Wirt, der seinen Vorteil versteht, für gutes Geld schlechten Stoff liefert, da er weiß, daß er schließlich die Konsumenten in seiner Hand hat. Zigarren und Pfeifen zu rauchen ist schließlich jedem in seinen vier Wänden gestattet. Und mehr an materiellen Genüssen bietet nun doch einmal die Verbindung ihren Mitgliedern nicht. Es scheint mir also nicht ausreichend, Genußsucht als das alleinige oder als das Hauptmotiv für das Verbindungswesen anzuklagen.

War es wirklich Genußsucht, was den jungen Bosse und seine Kameraden im Alter von 13—16 Jahren verlockte, auf den Dörfern um Quedlinburg herum zwischen 5 und 7 Uhr abends an den schulfreien Nachmittagen ein paar Glas Bier zu trinken, Lieder zu singen und aus buntbetroddelten Pfeifen einen Tabak zu rauchen, der ihnen gar nicht schmekte und öfter üble Folgen brachte? Es war doch wohl noch etwas andres im Spiel, hier und in anderen Fällen, wo es sich um die Begründung und Pflege von Schülerverbindungen handelte. Es ist der dem Kindes- und Jünglingsalter als Entwicklungserscheinung anhaftende Trieb zum 'Sich größer erscheinen lassen', der in letzter Linie hinter dem Ganzen stekt. Wie das drei- oder vierjährige Kind mit des Vaters, der Mutter Kleid und Gerät sich drapiert und nun glaubt und anderen einzureden sucht, es sei der Vater, die Mutter, — wie der Knabe in dem Alter, in dem er den Kutscher, den Schutzmann, den Soldaten als das Menschheitsideal betrachtet, Kutscher, Schutzmann, Soldat spielt, wie er zur Zeit der Lektüre von Indianergeschichten als Häuptling Stahlherz oder Adlerfittich durch die Prärien streift, die er mit den Augen seiner Phantasie um sich sich dehnen sieht, so kommt im weiteren Verlaufe der Entwicklung für die Schüler unserer höheren Lehranstalten eine Zeit, in der studentisches Wesen als Gipfelpunkt echter Männlichkeit, leiblicher und geistiger Vollendung sie blendet. Das bunte Band und die bunte Mütze, Schärpen und Fahnen befriedigen ein wenig einen farbenfreudigen Sinn, der sonst bei der selbst für die Halberwachsenen eintönigen Kleidung keine Sättigung erfährt, die unklare, einschmeichelnde Romantik der Studentenlieder nährt seine, ihm vielleicht gar nicht bewußte Neigung zur Schwärmerei, der Ernst und die Würde der Haltung, die getragene Sprache, auf die in den Verbindungsversammlungen zunächst gehalten wird, geben ihm ein erhöhtes Selbstgefühl. Wenn dann nach übermäßigem Genuß von Bier und Wein die ungeberdige, ungezügelte Knabennatur hervorbricht, so ist das zunächst dieselbe Erscheinung, wie wenn im Spiel der tapfere General, der große Stammeshäuptling im Kampf gegen die Feinde seine Würde vergißt und dreinhaut, als wäre er der geringsten Knechte einer, und wie er die empfangenen Wunden nicht mit stoischem Mute schweigend trägt, sondern seinen Knabenjahren entsprechend sie mit lautem Geheul beklagt.

Der Hang und das Bedürfnis, vor sich selbst und vor der Welt, die für ihn besteht, mehr zu scheinen als er ist, seinem Dasein eine Bedeutung zu geben, die es in der nüchternen Alltagsbeleuchtung nicht zu haben scheint, das ist vielleicht der innerste, treibendste Beweggrund für den Schüler unserer höheren Lehranstalten, geheime Schülerverbindungen zu pflegen. Der Student als Verbindungsstudent erscheint ihm dermalen als das Ideal der Männlichkeit — so sucht er sich ihm gleich zu gerieren. Wo das Verbindungsleben der deutschen Hochschulen unbekannt ist, in Frankreich, England, da hört man, soweit mir bekannt, auch nichts von einem Schülertreiben, das den Pennalverbindungen entspräche.

Auch das 'Geheime' darf nicht vergessen werden. Auf den phantastischen Sinn des Knaben- und Jünglingsalters übt doch einmal alles einen Reiz, was

dunkel, geheimnisvoll, schauerlich, gefahrvoll ist. Und dessen gibt es hier so viel zu erleben. Da muß man durch dunkle Seitengassen vorsichtig zum Ort der Bundesfeier schleichen, mußte vorher vielleicht mit List und Gefahr durch das Fenster oder über die Mauer die eigene Wohnung verlassen, man findet jetzt den Zutritt erst auf ein nur den Eingeweihten bekanntes Zeichen und was dergleichen mehr ist. Schon ehe man der Vereinigung beitrat, hatte man wohl davon gehört, in wie geheimnisvoll-schauerlichen Formen die Aufnahme sich vollziehe. Auf gekreuzte Schwerter müsse man die Hand legen, wenn man das Gelübde der Treue leiste, und mit dem eigenen Blut sich in das Verzeichnis der Mitglieder eintragen. Das erinnert ja an die verflossenen Indianerhäuptlingszeiten, da man Blutsbrüderschaft trank. Ein wohliges Gruseln überläuft den Proselyten, und ein Schauer des Geheimnisvollen schüttelt den Eintretenden bei der Durchführung der Zeremonie.

Großmannssucht und den Hang zum Geheimnisvollen möchte ich also als Hauptmotive für das Verbindungstreiben ansprechen. Sie ist ein Charakterfehler, diese Großmannssucht, ein moralisches Manko, die Erziehung hätte dafür sorgen sollen, daß sie unterdrückt, ausgetilgt wurde. Aber wir haben es ja mit Jünglingen zu tun, mit erst zu Jünglingen heranreifenden Knaben, deren Erziehung noch nicht abgeschlossen ist. Hoffen wir das Beste für diesen Abschluß, denn bei uns, den Erwachsenen, Angegrauten, bei uns weiß man bekanntlich nichts von Großmannssucht.

Das Bedürfnis nach geselligem Zusammenschluß ist oft als Ursache der Entstehung von Schülerverbindungen angeführt worden. Als deren Zweck figuriert in den Satzungen sehr häufig die Pflege der Freundschaft. Bei alledem kommt es erst in zweiter, vielleicht sogar in dritter Linie in Betracht. Ein andres Motiv geht, wohl immer unbewußt, ihm voran, und hängt mit der Großmannssucht eng zusammen. Es ist das erwachende geschlechtliche Leben, das dabei mitspielt. Die tausendfachen Nuancen, die das Verhältnis der Geschlechter in den Jahren der Entwicklung annimmt, bewirkt, daß die Bedeutung dieses Motivs leicht übersehen wird. Es ist so variabel, daß es gar nicht in Rechnung gezogen wird. Aber der Knabe, der zum erstenmal unklar ahnungsvoll sein Anderssein der Spielgefährtin gegenüber empfindet, wie der Jüngling, der bewußt eine Neigung in seinem Herzen trägt, beide stehen unter dem Eindruck der Macht, den das Geschlechtsverhältnis auf den Mann ausübt. Dieser Macht gegenüber sich zu behaupten, ihr zu imponieren, sie sich zu unterwerfen, dahin geht mehr oder minder unbewußt ihr Streben. Nicht nur in seinen eigenen Augen gewinnt der Verbindungsschüler an Bedeutung — in seiner Phantasie malt er sich aus, wie groß die Wirkung seiner Erscheinung auf seine ganze Umgebung sein würde, könnte er sie ihr gönnen, nicht zum wenigsten aber auf die stille Liebe seines Herzens, die er in so vielen Liedern preist.

Aus der allgemein-menschlichen Entwicklung habe ich die Anziehungskraft zu erklären versucht, die die geheimen Verbindungen auf unsere Schüler haben. Das Bild, das ich zu Anfang mit dunklen Strichen zeichnete, hat damit etwas hellere Lichter bekommen. Aber die Ausschreitungen, die Plattheiten und Ge-

meinheiten, die sittlichen Mängel und Verfehlungen, die die Teilnahme so oft zur Folge hat, sollen damit weder verteidigt noch entschuldigt werden. Wo sich Pflichtvergessenheit gegen die Schule, Ungehorsam gegen deren Anordnungen, Lügen, pietätsloser Sinn gezeigt hat, da muß die moralische Verurteilung, die Bestrafung nach dem Recht der Schule ihre Stelle finden.

Die oben erwähnten Erlasse des preußischen Unterrichtsministeriums schreiben bekanntlich recht harte Strafen gegen die Mitglieder von Schülerverbindungen vor. Diejenigen, die im Besitz der Ehrenämter als Senioren, Konsenioren usw. die Leitung in den Händen gehabt haben, sollen von der Schule verwiesen, die übrigen mit Karzerstrafen und mit dem Consilium abeundi belegt werden. Mit Verweisung sollen im besonderen auch die bestraft werden, die an Verbindungen teilgenommen haben, denen auch andere junge Leute außer Schülern angehört hatten, oder die sich weigern, das Inventar auszuliefern.

Bei der Verweisung von der Anstalt handelt es sich offenbar mindestens ebensosehr darum, diese von einem ihr gefährlichen Element zu befreien, wie um die Besserung dieses Elementes selbst durch eine empfindliche Strafe. Man könnte vorschlagen, die Sanierung der Verhältnisse dadurch herbeizuführen, daß alle Beteiligten zum Verlassen der Schule genötigt werden. Wie ich oben ausführte, haben die zurückbleibenden Mitglieder gar sehr die Neigung, bald nach der Bestrafung entweder aus eigenem Trieb oder auf Zureden und Mahnung der mit ihnen zusammenhängenden Alten Herren und Kartellverbindungen die Verbindung von neuem aufzutun. Solch allgemeine Verweisung wäre daher ein einigermaßen sicheres Mittel, sich gegen Rezidive zu schützen. Es ist auch wohl gelegentlich nach diesem Rezept verfahren worden, wo die Umstände es erforderlich erscheinen ließen. Aber das Mittel ist doch von fast drakonischer Härte, und man wird in vielen Fällen sich scheuen, es anzuwenden.

Es ist begreiflich für den, der die Lage der Dinge zu der Zeit, als die Erlasse ergingen, kennt, daß sie so schroffe, unerbittliche Anordnungen trafen. Der Einblick, den man in das Leben der Schülerverbindungen gewonnen hatte, war der denkbar bedrückendste. Dazu kam, daß das Vorgehen der verantwortlichen Stellen keineswegs auf allgemeine Billigung stieß. Zahlreiche Eltern der kompromittierten Schüler protestierten gegen Art und Höhe der Strafe, suchten das verbotene Treiben zu beschönigen und identifizierten sich womöglich mit den Schuldigen. Es kam sogar vor, daß städtische Körperschaften sich zu dieser Stellungnahme fortreißen ließen, angeregt durch die Klagen der in Mitleidenschaft gezogenen Eltern und durch die Sorge um die Entvölkerung ihrer Anstalt und den Verlust an Verdienst, den bisher ihre Bürger aus dem Halten von Pensionären gezogen hatten. Nicht nur, daß manches Pensionshaus leer wurde, weil seine Insassen den Staub der Stadt von ihren Füßen schütteln mußten, auch die Zukunft war gefährdet. Bei der Untersuchung stellte sich häufig heraus, daß die Pensionshalter von dem Leben der ihnen Anvertrauten wohl gewußt, dessen Ungehörigkeit wohl gekannt, es aber doch versäumt hatten, ihre Pfleglinge an der Fortsetzung zu hindern oder gehörigen Ortes Anzeige zu machen, daß sie vielmehr oft genug als Begünstiger hervorgetreten waren.

War ihnen nun das Vertrauen der Schule verloren gegangen, die es nicht mehr zuließ, daß ihre Zöglinge ihr Heim an solch verdächtiger Stelle aufschlugen, so erfuhren sie damit sehr bedeutende pekuniäre Einbußen.

Auch der starke Widerstand, den die Schulleitungen und die Aufsichtsbehörden bei der Bekämpfung der Verbindungen fanden, rechtfertigte also, daß rigorose Bestimmungen getroffen und daß auch die Pensionshalter darein eingeschlossen wurden.

Nach diesen Bestimmungen ist seither verfahren worden. Oft genug mag dem Strafenden das Vergehen nicht schwer genug erschienen sein gegenüber der Höhe der Strafe, die er verhängen mußte. Denn in der Tat sind die Verhältnisse in den einzelnen Fällen doch sehr ungleich. Das Leben der Verbindung ist ein anderes, solange sie noch in ihrer Jugend steht, solange ihr noch eine geringe Zahl von Mitgliedern angehört, solange diese noch unberührt geblieben sind von raffinierten Genossen, die sie in die hohe Schule hätten nehmen können. Ganz anders, wenn Jahrzehnte seit der Begründung vergangen sind, vielfache Beziehungen zu fremden Personen und fremden Verbindungen bestehen, wenn die langdauernde Ungestörtheit Vorsicht und Zurückhaltung vergessen läßt, das schlechte Beispiel anderer zur Nachahmung reizt. Im letzten Falle wird man dankbar sein, daß man das energische Mittel anwenden kann, andernfalls mag man es bedauern, nicht Milde walten lassen zu können. Es mußte doch bisher nach dem Wortlaut des Gesetzes geurteilt werden. Wer davon abzuweichen unternahm, setzte sich der Gefahr aus, von seinem Vorgesetzten zurechtgewiesen zu werden. Das ist gewiß nicht immer geschehen, dem wohlbegründeten Antrage auf mildernde Umstände mag das Ohr der Aufsichtsbehörde sich nicht verschlossen haben. Aber ein fester Rechtsgrund fehlte bisher. Er ist jetzt durch den Erlaß vom 6. November 1908 geschaffen, und die dargebotene Freiheit der Entschließung wird dankbar anerkannt werden. Wer wie ich in der Praxis es nur mit schweren Fällen zu tun gehabt hat, wird zunächst an der Opportunität dieser Freiheit zweifeln können. Mir ist es so gegangen. Aber die Ministerialakten haben mich belehrt, daß in der Tat die Umstände in den einzelnen Fällen recht verschieden liegen, und daß es gelegentlich schreiendes Unrecht war, nach der ganzen Schwere des Gesetzes zu verfahren. Freilich, solange das Gesetz uneingeschränkt bestand, war es niemandem zu verdenken, wenn er sich scheute, auf eigene Verantwortung davon abzugehen. Manche Gewissensbedrängnis mag in Zukunft vermieden werden, und mancher minder Schuldige mag des mildern Urteils sich freuen.

Wird aber diese mildere Praxis etwa dazu beitragen, das Übel auszurotten? Ich glaube nicht, denn ich halte es für unausrottbar. Im Jahre 1878 sprach Duden zu seinen Amtsgenossen: 'Es ist eine Illusion, wenn der eine oder der andre glaubt, sagen zu dürfen: Gott sei Dank, daß mein Gymnasium nicht ist wie jenes.' Er meinte damit, daß überall die Möglichkeit zur Bildung geheimer Schülerverbindungen vorliege. Die Wahrheit seines Wortes hat wohl unterdessen der eine oder der andre, der sich zu sicher dünkte, zu seiner Überraschung und Beschämung erfahren. 'Es hat immer Schülerverbindungen gegeben und wird

sie immer geben', so äußert sich der schon erwähnte Verteidiger ihrer Berechtigung. Den ersten Teil dieser Behauptung lasse ich dahingestellt, mit dem zweiten habe ich mich scheinbar schon einverstanden erklärt, indem ich sie als unausrottbar bezeichnete. Indessen möchte ich doch darauf hinweisen, daß nach meinen Ausführungen dieses 'unausrottbar' nur in einem beschränkten Sinne gilt. Wenn wirklich das Grundmotiv für das Verbindungstreiben auf den höheren Schulen der jugendlich-unreife Drang ist, vor sich selbst und vor anderen größer und bedeutsamer zu erscheinen, als man in Wirklichkeit ist, und wenn das Ideal dieser Größe und Bedeutsamkeit der Verbindungsstudent ist, so wird man meines Erachtens allerdings so lange gegen Schülerverbindungen ankämpfen müssen, als es Hochschulverbindungen gibt, wie sie heute existieren und gefeiert werden. Ich verwahre mich dabei ganz ausdrücklich gegen die Vermutung, als wollte ich gegen die Hochschulverbindungen irgendein Wort der Mißbilligung sagen.

Der aussichtslose Kampf gegen die Schülerverbindungen aber muß geführt werden, geradeso, wie wir ja alltäglich gegen unserer Jungen Flatterhaftigkeit, Unaufmerksamkeit, Unfleiß, gegen ihren Übermut, ihre Flegeleien und Ungezogenheiten kämpfen und doch alle wissen, daß wir es nie erleben werden, Schüler vor uns zu sehen, die dieser Fehler und Mängel bar uns eine reine Freude gewähren könnten. Wir müssen mit steter Aufmerksamkeit unsere Schüler beobachten, ob etwa Merkzeichen des geheimen Treibens sich zeigen, und wir müssen gegebenen Falles mit angespannter Kraft gegen das zutage getretene ankämpfen und versuchen, ob wir es für einige Zeit unterdrücken können.

Man hat in den letzten Jahren an vielen höheren Schulen Vereinsgründungen zugelassen, deren Zweck Betrieb und Förderung des Ruderns, Turnens, Singens, gemeinsamer Lektüre ist, und man hat derartige Vereine als ein probates Gegenmittel gegen die geheimen Schülerverbindungen gepriesen. Das mag auch bis zu einem gewissen Grade zutreffen — aber ein ganz sicher wirkendes Mittel sind diese Vereine bestimmt nicht. Aus der Durchsicht der Akten sind mir mehrere Fälle bekannt geworden, wo gerade an Anstalten, die seit manchem Jahr in Schülervereinen die selbständige Betätigung ihrer Zöglinge pflegten, neben diesen Vereinen seit ebensolanger Zeit geheime Schülerverbindungen von nicht geringer Mitgliederzahl keck genug ihr Wesen getrieben haben. Unzweifelhaft haben auch die erlaubten Vereine sehr oft die Neigung, wenn nicht sich in Verbindungen umzuwandeln, so doch deren Sitten anzunehmen, in der Vertilgung alkoholischer Getränke unter kommentmäßigen Formen, im Wertlegen auf allerhand Äußerlichkeiten es ihnen gleichzutun. Die Überwachung der Vereine durch den Direktor und die Lehrer der Anstalt muß ja stets sehr vorsichtig und zurückhaltend sein, soll den Schülern nicht die Lust am Vereinsleben genommen werden, aber sie darf in keinem Falle ganz fehlen, sie muß sich kundgeben in einer freundschaftlich-vertrauensvollen Teilnahme an den Ereignissen des Vereinslebens. Sonst dürfte eines Tages eine unliebsame Überraschung, in irgendeiner Ausschreitung nach der Seite des Ver-

bindungslebens hin bestehend, dazu nötigen, die Vereine in strenge Zucht zu nehmen oder gar sie aufzulösen.

Vielfach empfohlen ist die Förderung abstinenter Schülervereinigungen. Es ist gewiß zuzugeben, daß damit gute Erfolge erreicht werden können. Gelingt es, die jungen Leute für den Gedanken der Alkoholenthaltung zu begeistern — und das ist ja so schwer nicht, da die schlimmen Folgen des Mißbrauches so leicht und bestimmt aufzuweisen sind —, so mag auch die Begründung derartiger Vereine benutzt werden, um die Gefahr geheimer Schülerverbindungen zu bannen. Eine Schwierigkeit wird vielleicht öfter auftauchen. Soll solcher Vereinigung einer der Lehrer als Protektor nahe stehen, so soll auch er nach der Forderung der Anhänger das Gelübde ablegen, abstinent zu leben. Aber man kann wirklich ein sehr mäßiger Mensch, in praxi fast ein Abstinenter sein, und doch Bedenken tragen, eine solche Verpflichtung auf sich zu nehmen. Unüberwindlich wäre das Hindernis aber nicht, und die ernste Überlegung der Lehrerkreise verdient die Sache sicherlich.

Nur streifen will ich, was die Schule etwa im Verein mit dem Elternhaus unternehmen kann, um Schülerverbindungen zu verhüten. Beim besten Willen von beiden Seiten wird man nicht viel erwarten dürfen. Unter Umständen haben Elternabende wohl zu einer alle Teile sehr befriedigenden theoretischen Verständigung geführt. Die praktischen Erfolge werden dem gegenüber wohl nicht ganz so erfreulich gewesen sein. Wie uns, so werden dem wohlgesinnten Elternhause Überraschungen nicht erspart geblieben sein.

Es ist nicht anders, wir sind auf uns angewiesen. Wir sind auf das angewiesen, was wir, was durch unsere Vermittlung die Wissenschaft und die Arbeit, ernste, nachhaltige, unnachsichtig und stetig eingeforderte Arbeit an ethischen Gegenkräften gegen die natürlichen Neigungen der heranwachsenden Generation schafften. Auch hier haben wir kein Allheilmittel, aber es ist doch auch nichts Geringes, was da erreicht werden kann. Es liegt außerhalb meines Themas, mich über diesen Punkt ausführlich zu verbreiten, es erübrigt sich ja auch vor Ihnen, meine Herren. Nur eines möchte ich betonen. Je besser es uns gelingt, ohne Hervorhebung unserer Autorität an unserer Aufgabe zu arbeiten, je sorgsamer wir vermeiden, ohne die dringendste Not die Persönlichkeit der jungen Leute, ihr Selbstgefühl und ihre Empfindlichkeit zu verletzen, desto mehr dürfen wir hoffen, die Neigung zu geheimen Verbindungen hintenanzuhalten. Es ist ein etwas sentimentaler Ausdruck, wenn man von 'dem Weg zum Herzen des Schülers' spricht. Aber ihn zu gehen ist zu guter Letzt doch das beste. Freilich muß man ihn gehen gewappnet mit steter Wachsamkeit, und mit einem guten Teil gesunden, prüfenden Mißtrauens. Ein Traumulus kann ihn nicht beschreiten.[1])

[1]) Zu dem Ganzen vgl. Max Nath, Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1906.

EIN RÜCKBLICK AUF DIE ERSTEN VIER JAHRZEHNTE DER AMERICAN PHILOLOGICAL ASSOCIATION

Von Ernst Sihler[1])

Zum einundvierzigsten Male ist in den Weihnachtsferien 1909 die American Philological Association zusammengetreten: vierzig Jahre nach der ersten Versammlung, der vom Jahre 1869.

Vierzig Jahre sind für unsere amerikanische Kultur und akademische Geschichte schon eine erkleckliche Spanne Zeit. Der Versuch, wenigstens in großen Zügen den allgemeinen Gang der wissenschaftlichen Arbeit dieser Zeit zu zeichnen und den Zusammenhang dieser Leistungen und Bestrebungen mit den Geschicken des Unterrichts und der Unterrichtspolitik darzulegen, dürfte auch für die deutschen Leser der Jahrbücher nicht ohne Interesse sein.

Im Jahre 1868 hatte die unter hervorragenden amerikanischen Gelehrten geführte Korrespondenz ('among the professors, friends and patrons of linguistic science in America') den praktischen Erfolg, daß in New York University, Washington Square, am 13. November eine vorbereitende und einleitende Versammlung abgehalten wurde. Den Vorsitz führte der Chancellor der New York University, Dr. Isaak Ferris, der lateinische Grammatiker Albert Harkness von Brown (Providence) fungierte als Schriftführer. Der äußerlich rührigste unter den Gründern war George C. Comfort, ein Mann, der sich durch emsige Tätigkeit und gewandte Benutzung der jeweiligen Verhältnisse auszeichnete. Er wies hin einerseits auf die deutsche Versammlung von Philologen und Schulmännern, deren Anfänge auf 1837 zurückreichten, im Zusammenhang mit der Jubiläumsfeier der Universität Göttingen, anderseits auf die 1866 gegründete französische 'Association pour l'Encouragement des Etudes Grecques', und schlug eine ähnliche Vereinigung mit folgender Gliederung der geplanten Arbeit resp. der Sektionen vor:

1. The science of language and history of philology.
2. Oriental languages and literatures.
   (Die American Oriental Society aber bestand schon seit 1849.)
3. Classical languages and literatures.
4. Modern European languages and literatures.

[1]) Ich verweise auf meine Mitteilungen vom Jahre 1902 in diesen Jahrbüchern. Die gegenwärtige Arbeit dürfte auch als Ergänzung dienen zum amerikanischen Kapitel in John Edwin Sandys 'History of Classical Scholarship' Bd. III S. 450.

5. English language and literature.
6. American aboriginal languages. (Indianersprachen.)
7. Linguistic pedagogy. (Unterrichtsmethoden.)

Briefe liefen ein von Columbia (N. Y.), Lafayette (in Easton im östlichen Pennsylvania, wo der bedeutende und originelle Francis A. March wirkte), von der University of Virginia (etwa 1825 von Jefferson gegründet: hier lehrte damals Gildersleeve und der akklimatisierte Däne Schele de Vere), von der University of Michigan (wo der Keltiker Evans lehrte), von Amherst (in Massachusetts, wo Pyler für das Griechische begeisterte), von Harvard, von Yale (wo Thacher, Woolsey und Hadley wirkten).

Gegenwärtig war in jener Versammlung auch der erste Linguist und allgemeine Sprachforscher Amerikas, dessen tiefbegründeter Ruf auch heute noch, sechzehn Jahre nach seinem Tode, lebendig ist, Wm. Dwight Whitney von New Haven (Yale). Und eine gewisse Vorherrschaft der linguistischen und komparativen Studien tritt überall in den Arbeiten des ersten Jahrzehnts zutage.

Im allgemeinen tritt in den Vordergrund der Teil unseres Landes, welchen ich kurzweg den Atlantischen Strich nennen will, von Dartmouth und Harvard im Nordosten bis nach Baltimore, oder auch bis Charlottesville im Südwesten; dieser Küstenstrich war es vor vierzig Jahren und ist es noch heute, innerhalb dessen unsere Philological Association ihre meisten Sitzungen abgehalten hat, und wo die Colleges bezw. Universitäten liegen, die am eifrigsten mitgearbeitet haben: in Maine Bowdoin und mehrere kleinere Anstalten; in New Hampshire Dartmouth; in Vermont die sogenannte University of Vermont auf den Hügeln am Champlainsee, in Burlington; auch Middlebury; in Massachusetts Harvard, Williams, Amherst; in Connecticut Yale und Wesleyan (Middletown) und Trinity (Hartford); in New York Columbia, New York University, Cornell, Union, Hamilton, Rochester, Bolgate, Syracuse, Hobart; in New Jersey Princeton und Rutgers (New Brunswick); in Pennsylvania die University of Pa.; dann Lafayette in Easton; ferner seit 1876 die Johns Hopkins-Universität in Baltimore und die schon genannte University of Va. in Charlottesville. Auch darf man nicht ganz die Frauencolleges[1]) übersehen. Von diesen ist Bryn Mawn bei Philadelphia einmal der Sitz der Jahresversammlung gewesen. Nur selten tagt die Jahresversammlung im mittleren Westen, wie man jetzt sagt: in Cleveland, in Chicago und in Madison (Wisconsin), dem Sitz der Staatsuniversität, haben Sitzungen stattgefunden. Ann Arbor (Staatsuniversität von Michigan) hat in Frieze, D'ooge, Kelsey, Dennison, Drake, Stuart, Rolfe, Sanders eine Reihe fleißiger Mitarbeiter geliefert (andererseits freilich den Bakkalaureatsgrad bedenklich verbilligt, insofern derselbe ganz ohne Latein und Griechisch zu erlangen ist). Auch in anderen Anstalten des mittleren Westens, wie Northwestern University bei Chicago, Washington Uni-

[1]) Wells, Elmira, jetzt Vassar, Wellesley, Holyoke, Radcliffe Woman's College (Balt.), Normal (N. Y.). — Coeducation, sofern sie nicht auf politischer, bezw. munizipaler Verfügung beruht, ist bei uns gegenwärtig ganz entschieden im Rückgang begriffen und in mancherlei Weise in Mißkredit geraten.

versity St. Louis, haben sich die produktiven Studien ausgebreitet; besonders hat Chicago ganz entschieden Schule gemacht, was die Jahresversammlungen klar dartun. Am Stillen Meere sind besonders California und Leland Stanford tätig; sie bilden eine Filiale für sich, die aber mit der Muttergesellschaft im Osten im allergenauesten Zusammenhange steht. Canada, welches durch seine britischen Überlieferungen einen vortrefflichen Maßstab klassischer Studien besitzt, hat sich in den letzten Jahren mit uns näher zusammengeschlossen; so fand die Jahresversammlung der Weihnachtsferien von 1908 in Toronto statt. Der bedeutende Lateiner Peterson in Montreal hat in letzter Zeit regen Anteil genommen.

Die erste eigentliche Versammlung nun wurde in Poughkeepsie am Hudson (etwa 75 miles nördlich von New York) am 27. Juli 1869 eröffnet. Whitney wurde zum Präsidenten gewählt. Gegenwärtig war auch H. von Holst. S. F. B. Morse, der berühmte Erfinder, der hochbetagt am Orte der Versammlung wohnte, war durch einen Unfall verhindert worden, teilzunehmen. Unter den verlesenen Briefen waren solche von Charles Sumner, dem berühmten Staatsmann von Massachusetts, und Garfield, dem späteren Präsidenten des Landes.

Dr. Crosby verlas ein Glückwunschschreiben von Heinrich Schliemann. Im allgemeinen bot diese erste Versammlung den Anlaß, eine Fülle von *pia desideria* zu äußern, z. B. über die Aussprache des Lateinischen; ein Vertreter von Rangabé trat auf mit dem unvermeidlichen Antrag der Neugriechen, den Itazismus offiziell zu adoptieren, was aber entschieden abgelehnt wurde. Ein anderer forderte mehr Raum für die modernen Sprachen im College-curriculum; wieder ein anderer sprach für gründlichere Behandlung des Englischen; auch fand sich ein Kämpe für Reform der Orthographie (*phonetic spelling*), denn in keiner Sprache der Welt klaffen ja Laut und Schriftzeichen so weit auseinander wie im Englischen.

Dr. Mac Cosh von Princeton verlangte Stipendien für jüngere Philologen, ein Gedanke, der sieben Jahre später in Baltimore sich glänzend bewähren sollte. Schliemann hatte in seinem Schreiben u. a. auch einen Lehrstuhl für die Indianersprachen vorgeschlagen. Doch ist es, während gegenwärtig eine Professur für Chinesisch in Columbia vorhanden ist, zu einer akademischen Bestallung für die Kultur oder Unkultur unserer Aborigines (die jetzt zum Teil noch immer Stiefkinder sind für unsere Nationalregierung) in den letzten vierzig Jahren meines Wissens nicht gekommen. Das Beste in philologischer Hinsicht haben hier die älteren Missionare (wie Eliot)[1]) als Bibelübersetzer geleistet.

Übrigens fehlte es bei all diesem Stimmengewirr der ersten Versammlung doch nicht ganz an einem Hinweis auf die klassische Welt: J. B. Feuling von

[1]) Auch hat Eliot 'An Indian Grammar' geschrieben. — Schon der ausgezeichnete (aus Genf stammende) Staatsmann Albert Gallatin hat sich seit der Loslösung von England viel mit den Indianersprachen befaßt; ein ausgezeichneter Forscher war dann Hammond Trumbull von Hartford. In einer langen Reihe von Quartbänden des Ethnographic Bureau des Smithsonian in Washington findet man alles, was überhaupt noch zu sammeln war.

Wisconsin (Staatsuniversität in Madison), ein aus Deutschland stammender Gelehrter, hatte eine kleine Ausgabe des Phokylides (Draper, Andover, 1869) mit lateinischer Einleitung und lateinischem Kommentar veranstaltet und auf dem Titelblatt der Versammlung selbst dediziert. Schmerzlich muß der aus Deutschland kommende Gelehrte die Mißachtung der Nützlichkeitsfanatiker gegenüber der klassischen Bildung empfunden haben: '*ut phalangem faciatis contra vulgus insipientium*' — so schrieb er damals; heute hat sich dieser Geist weiter und höher hinauf gedrängt.

Im Jahre 1870 (Juli, Rochester, N. Y., etwa 373 miles nordwestlich von New York, nicht weit vom Ontario) sprach Whitney als Präsident: '*The Association is to be just what its members shall make it and will not bear much managing and mastering . . .*' Auch mahnte er, daß man in den Verhandlungen sich der Kürze befleißige und präziser rede, '*repressing the national disposition to too much talk*'. Es waren auch in Rochester erlesene Vertreter der Wissenschaft zur Stelle. So Hadley von Yale, der in einer Abhandlung die griechischen Akzente behandelte; von Yale kamen auch Lounsbury, einer unserer ersten Anglisten, und van Name, der von gewissen kreolischen Dialekten Mitteilung machte; von Harvard kam Goodwin, schon damals zünftiger Syntaktiker, der über ὅπως, ὅπως μή und über οὐ μή handelte. Ein zurückgekehrter Missionar sprach über das Chinesische. Whitney selbst handelte über eins der höchsten Themata der Sprachwissenschaft, über den Ursprung der Sprache. Schon die Tatsache, daß Whitney fast jährlich seine tiefsten und bedeutendsten Arbeiten in den Transactions erscheinen ließ, wird letzteren einen dauernden Wert sichern.

Von den aktiven Mitgliedern des Jahres 1870 leben meines Wissens heute (1910) nur noch: Comfort (der sich bald zurückzog), Goodwin (Emeritus in Harvard), Milton W. Humphreys, jetzt in University of Virginia, Lounsbury und van Name, beide in New Haven. *Οἵη μὲν φύλλων γενέη, τοίη δὲ καὶ ἀνδρῶν.*

Im folgenden Jahre 1871 (Yale, New Haven) tagte die Association unter Whitneys Vorsitz. Grammatik, Phonetik, Sprachwissenschaft herrschten vor. Frederik D. Allen, der in Leipzig ein hervorragendes Mitglied von Georg Curtius' Seminar gewesen war, las über die attische zweite Deklination. Whitney wendete sich gegen Schleichers Annahme von Parallelen mit Häckels zoologischen Spekulationen. Die andern Abhandlungen beschäftigten sich mit Etymologie, Formenlehre, Syntax, Präpositionen bei Homer, Angelsächsisch und altenglischer Aussprache — nur allmählich und langsam trat die klassische Literatur in den Verhandlungen hervor.

An der Versammlung vom Jahre 1874 (Hartford) nahm Prof. van Benschoten (von Wesleyan) teil, der nicht lange zuvor vom Skamander und vom Hügel von Hissarlik zurückgekehrt war. Er stattete einen Bericht ab über 'Troja und Schliemann' und urteilte u. a. bei der Besprechung der verschiedenen Zeitalter und Schichten über Schliemanns Art und Wesen in folgender Weise: '*This indicates Schliemann's weakness. He is so exacting, that the most insignificant*

object, be it what it may, which his spade throws out of the hill of Hissarlik, must be connected with some Homeric name, and he is so credulous, that he believes it to be thus associated. A battered helmet must be the helmet of Ajax; a shivered lance must be the lance of Achilles, and so on. But in spite of defects in Schliemann's education and in spite of his over-great enthusiasm verging on insanity, he has done the world an incalculable service.'

Whitney behandelte in diesen Sitzungen das alte Problem der Sprachwissenschaft: φύσει oder φέσει, wobei er für das letztere eintrat.

Als Gelehrte, die in diesen ersten Jahren hervorragenden Anteil an den Arbeiten der Association gehabt haben, sind noch zu nennen: Charles D'Urban Morris, ein Fellow vom Oriel College in Oxford, der in jungen Jahren als Begleiter eines englischen Edelmanns nach den Vereinigten Staaten gekommen und durch eine eigentümiche Verkettung seiner Geschicke als Inhaber einer privaten Lehranstalt hier geblieben war, bis er in seinem 49. Jahre zu einem eigentlichen akademischen Amt, in Baltimore, berufen wurde. Er trat 1870 in die American Philological Association ein und lieferte 1874 eine gründliche Arbeit über die Biographie bezw. Chronologie des Xenophon. Ferner Lewis K. Packard von Yale, der Nachfolger auf dem Lehrstuhle von Hadley; er behandelte literaturgeschichtliche und exegetische Probleme innerhalb der griechischen Literatur — wie gewisse Daten in dem Lebenslauf des Thukydides, Grotes Theorie vom Bau der Ilias, den Beginn der Schrift in Griechenland u. a. m. Ihm reihte sich bald an sein Nachfolger Seymour, sowie D'ooge von Michigan. Dieser, sowie Goodwin machten Mitteilungen von den gelehrten Vorstudien, welche später zu Ausgaben von De corona führten. Unverkennbar haben im ersten Dezennium, wenn auch aus allen Gebieten, vom Hebräischen bis auf die Indianersprachen, bemerkenswerte Veröffentlichungen vorliegen, die griechischen Studien bezw. Originalbeiträge das Übergewicht.

Im Juli 1876 trat Gildersleeve ein, um den sich in Baltimore eine Anzahl jüngerer Kräfte scharte, deren akademische Arbeit zum nicht geringen Teile selbständig und produktiv war. Um dieselbe Zeit, gelegentlich der Versammlung des Centennial Year, und zwar in New York selbst, schloß sich der Verfasser dieser Zeilen an. Ich hatte meine philologischen Studien in Berlin bei Haupt, Hübner[1]), Mommsen, Droysen, Kiepert, Kirchhoff, Bonitz, in Leipzig bei Ritschl, G. Curtius, Ludwig Lange, Schuster, Voigt u. a. abgeschlossen und namentlich von Kirchhoff bleibende Anregungen empfangen; ihm danke ich den Grundsatz, der der philologischen Arbeit meines ganzen Lebens Norm und Richtung gegeben hat: Vor allem immer und immer wieder die Texte der Alten selber lesen, und so lesen, wie die lasen, die sie zu allererst lasen, oder vielleicht noch besser: so hören, wie die hörten, die sie zu allererst hörten. Im Zusammenhange damit noch eine Bemerkung: Ich bedaure es tief, daß es uns nicht gelingen will, in unseren besten Colleges etwas einzuführen, das sich der wichtigen Aufgabe der englischen Wranglers, Honor men, First Class an die Seite

[1]) Dessen Bibliothek New York University im Jahre 1902 erworben hat.

stellen läßt: ich meine weite und umfassende Lektüre, so daß der Kandidat sich einem Examen unterwirft, in welchem er seine Bekanntschaft mit einer großen Zahl der ersten Schriftsteller des Altertums zu bekunden hat — diese vortreffliche Sitte der Briten läßt sich, fürchte ich, bei uns nicht einbürgern; es fehlen bei uns die Fellowships, die Prizes, die Pfründen der Staatskirche, die Karriere in der Publizistik, die Posten im Staatsdienst, in der Kolonialverwaltung, womit England solche Aspiranten zu belohnen pflegt. Der Atlantic ist eben doch ein sehr breites Wasser.

Im Jahre 1876 hatte die Philological Association 228 Mitglieder.

Von diesen wohnten 190 oder volle 83 Prozent in dem Atlantischen Strich. — Zwölf theologische Seminare waren vertreten.

In der Versammlung vom Jahre 1877 (Baltimore) traten ein der Philologe und Archäologe Augustus Merriam von Columbia, der bekannte Indolog C. R. Lanman, sowie W. R. Harper, der später die bedeutendste Universität jenseits des Atlantlischen Striches, Chicago, organisierte. Auch Franklin Carter von Yale, einer der frühesten Germanisten der Vereinigten Staaten, muß hier genannt werden. Gildersleeve widmete dem im Vorjahre abgeschiedenen Friedrich Ritschl einen warmen Nachruf, worin er u. a. sagte: 'Einem seiner Beweise folgte man, wie wenn man im Kriege das Vordringen einer Truppe beobachtete; man empfand die Erhebung des Kampfes, das Wonnegefühl des Sieges. Seine Arbeit war überall gründlich, glatt abgeschlossen in der Darstellung. *Cum pulvisculo exhaurire* war einer seiner Lieblingsausdrücke. Und was soll ich von der Wünschelrute sagen, womit er den Quell des Lebens in jedem Schüler entdeckte? In der Gesellschaft eines solchen Mannes sein hieß, sich eines höheren wissenschaftlichen Zieles bewußt werden; seine freundlichen Worte der Aufmunterung weckten im Zuhörer die Empfindung eines hehren Berufs. Er liebte seine Arbeit, er liebte die, welche mit ihm arbeiteten; und wenn ich an die steifleinene Haltung so vieler unbedeutenderer Professoren denke, und diesen die schlichte Freundlichkeit des Fürsten unter den deutschen Philologen gegenüberstelle, so danke ich Gott, daß ich früh im Leben gelernt habe, die geistige Art eines wahrhaft großen Gelehrten zu lieben, zu bewundern und nachzuahmen. Wir können ja nicht alle Ritschls sein; aber wir können alle ehrlich sein und uns bemühen, von uns zu tun den im lieben Ich befangenen Hochmut, die Lieblingssünde, welche so leicht die schönste Arbeit des Philologenlebens verdirbt. Diese ernste Mahnung bilde den Schluß meiner Worte der Erinnerung an den geschiedenen Meister, Lehrer und Freund.'

Im Jahre 1878 (in welchem Whitney in Europa war und die Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner besuchte) hatte Gildersleeve den Vorsitz. Der Ort (das Bad Saratoga, etwa 184 miles nördlich von New York) war für den Besuch seitens der amerikanischen Philologen und Schulmänner nicht gerade glücklich gewählt. Doch wurde diese Versammlung bedeutungsvoll durch Gildersleeves Jahresrede über das Thema: 'The spezial Province of the American Philologian'. Er klagte darin über das geringe Maß philologischer Arbeit in den Vereinigten Staaten und empfahl dringend die

Gründung eines philologischen Journals: 'denn die Menschen hören auf, etwas zu leisten, wenn für die Leistung keine Möglichkeit der Veröffentlichung besteht'.

Auch bei der Saratoga-Versammlung tritt die griechische Literatur und Grammatik gegenüber der lateinischen augenfällig in den Vordergrund. Dem Lateinischen galt der Vortrag des unermüdlich fleißigen Metrikers Humphreys über den Akzent im lateinischen Hexameter — eine Stimme in der Wüste: denn in der wirklichen Unterrichtspraxis wurde und wird bei uns das Skandieren und die Viva voce-Behandlung der Texte aufs unverantwortlichste vernachlässigt. Doch scheint sich jetzt eine Besserung vorzubereiten, wobei Lodges New York Classical Weekly viel Gutes wirkt und anregt. Die Mitgliederzahl sank von 1877 (247) auf 1878 ganz enorm (auf 158): die bloßen Dilettanten und Mitläufer zogen sich zurück.

Bei der Versammlung von 1879 (Newport) trat der Germanist Albert Cook hinzu; zugegen war auch B. J. Wheeler, damals an der Highschool von Providence, später Phonetiker in Cornell und Präsident der University California (1899). Der Orientalist Toy und der Lateiner Tracy Peck lieferten mancherlei Beiträge; W. F. Allen von Wisconsin brachte Arbeiten über Tacitus.

Von hier an kann ich nur summarisch berichten. Eine besonders hervorragende Rolle spielte neben Whitney, Goodwin und Gildersleeve Francis A. March, der fast bis an die Achtzig die Versammlungen besuchte. Er war auf drei Gebieten tätig: Phonetik, Angelsächsisch und englischer Literatur. Sein Steckenpferd war Spellingreform, und er selbst ging energisch genug ins Zeug; aber das Auge wird nun einmal verletzt durch das Gewirr der neuen Lautsymbole: welche Legislatur könnte darüber Gesetze erlassen? Whitney, der theoretisch alles mögliche für die orthographischen Neuerer übrig hatte, hütete sich als praktischer Schriftsteller wohlweislich, die Augen seiner Leser mit Wortbildern wie wurd für word, erlier für earlier, munthly für monthly, bil für bill, doutles für doubtless zu verletzen. Selbst Roosevelt konnte thru (für through) nicht durchsetzen. Stärker als Statuten und Regeln ist der Fluch der Lächerlichkeit.

Vergleichbar neuen Trieben und Ablegern sind aus dem Mutterstamme der Association drei neue und lebenskräftige Organismen hervorgewachsen:

1. Gildersleeves American Journal of Philology seit dem Jahre 1880, eine Zeitschrift, durch die sich besser noch als durch die Jahresbände der Association der Entwicklungsgang der philologischen Studien in den Vereinigten Staaten verfolgen läßt. Durch sie, wie durch die neuen Organe, die für die vergleichende Sprachforschung, für orientalische Sprachkunde, für die neueren Sprachen ins Leben traten, ist die Association wesentlich entlastet worden; es ist mehr und mehr dahin gekommen, daß in den Jahresversammlungen der Association die andern Interessen ausgeschieden und eigentlich nur Griechisch und Lateinisch übrig geblieben sind.

Neben den berufensten Vertretern Amerikas begegnen uns im ersten Bande die Namen der Engländer Nettleship und Robinson Ellis, sowie Lewis Campbell,

der Kenner des Sophokles. Allmählich fand neben den griechischen Studien auch die römische Literatur mehr gründliche Behandlung, wobei freilich deren Abhängigkeit von den griechischen Vorbildern unverkennbar zutage trat. Übrigens ist auch der Kreis der in den Colleges gelesenen lateinischen Schriftsteller ziemlich eng: Horaz, drei Bücher des Livius, Plinius' Briefe, Tacitus' Agricola und etwas Historien und Annalen kehren ungefähr ebenso wieder wie im deutschen Obergymnasium. Dagegen lesen wir sehr fleißig Terenz, dessen feine Menandrische Kunst auch bei weniger eifrigen Collegestudenten ein lebhafteres Interesse zu erwecken pflegt. Übrigens haben wir, was besondere Hervorhebung verdient, von Terenz ebenso wie von den Pliniusbriefen und Lucrez durch und durch selbständige und gründliche amerikanische Ausgaben.

2. Im Jahre 1884 zweigte sich von der Philological Association die Modern Language Association of America ab, die 1887 bereits 269 Mitglieder zählte. Daß hier das unaufhörlich kreisende Rad der Methodenfrage viel stärker schwirrt als bei den altklassischen Philologen, ist leicht ersichtlich. Die Vertreter der alten exakten grammatischen Methode liegen seit langem in heftigem Kampfe mit den wohl spöttisch als Parlez-vous-Gruppe bezeichneten Anhängern der neueren Richtung.

3. Als dritter Ableger der Association sind die amerikanischen archäologisch-antiquarischen Schulen in Athen und Rom zu nennen. Der unermüdliche Thomas D. Seymour von Yale, dessen Hauptwerk (Life in the Homeric Age) nicht gar lange vor seinem Ableben abgeschlossen wurde, hat im Jahre 1902 einen Bericht über das ganze Unternehmen geliefert, der alles aufzählt, was von Reisen und topographischer Arbeit amerikanischerseits geleistet worden ist. In der American School at Athens, die sich einer ganz besonderen Fülle von Stipendien erfreut, haben sich im Laufe der Zeit sieben verschiedene Arbeitsfächer herausgebildet: Griechische Archäologie, griechische Architektur, griechische Vasen, griechische Inschriften, Neugriechisch, griechische Skulptur, Pausanias.

Unter den amerikanischen Philologen, die in Griechenland länger oder kürzer geweilt und geforscht haben, sind fast alle hervorragenden Hellenisten der neueren Zeit.[1]) Welche Fülle von Energie und archäologischer Emsigkeit auf griechischem Boden! Wie erschreckend dem gegenüber der jetzige Verfall der griechischen Studien in den Schulen der Heimat. Im letzten Winter erzählte mir einer der höheren Schulbeamten des Greater New York, dessen Ressort speziell die Highschools bilden, daß in diesen an 14000 (vierzehntausend) junge Leute Latein treiben, Griechisch dagegen 323 (dreihundert und dreiundzwanzig). Griechisch ist eben fast nirgends mehr obligatorisch, sondern als fakultatives Fach ungefähr auf dieselbe Stufe mit Zend, Sanskrit und Assyrisch gerückt. Woher diese auffällige Umwandlung? Der langjährige Präsident von Harvard (1869—1909), Charles W. Eliot, ein Chemiker, vertrat mit aller Energie den

[1]) Die epigraphischen Reisen von Sterrett und von Prentice in Kleinasien sind bekannt. Nun gedenkt auch Leslie T. Shear im Herzen jener — ich möchte sagen — semiklassischen — Halbinsel mit dem Spaten vorzugehen.

Grundsatz, daß den Studenten im College die Wahl der Unterrichtsfächer, die sie treiben wollten, völlig freigegeben werden müsse, und dies Elective system von Harvard hat leider in weitestem Umfange fast überall Annahme gefunden. Nur wenige Hochschulen, wie Hamilton, weigerten sich, der Zeitströmung nachzugeben. Akademische Freiheit, Lernfreiheit — schöne Worte, aber an falscher Stelle. Das Studium an der deutschen Universität wie an der deutschen technischen Hochschule ist — das sage ich ohne irgendwelche Mißachtung — ein Brotstudium. Es hat vom Anfang bis zum Ende seine Einheit in sich, und am Ende steht mit erhobenem Finger das Staatsexamen. Nicht so das amerikanische College. Hier handelt es sich um ein Bildungsstudium, hier suchen nicht künftige Philologen, Juristen, Architekten, Künstler ihre Fachbildung, sondern alle Berufe eine allgemeine Ausbildung und Durchbildung des Geistes und Charakters. Hand in Hand mit jener völligen Freigabe der Arbeit ging naturgemäß eine enorme Vervielfältigung der Kurse[1]) bezw. der Unterrichtsfächer. Die bei weitem größte Zahl der Collegestudenten aber ging dem nach, was wir hierzulande *the line of least resistance* nennen: sie wählte die leichtesten, angenehmsten, unterhaltendsten Stunden. Mir wurde von berufener Seite erzählt, daß in Harvard viele junge Leute denjenigen Kursen fernblieben, welche auf frühere Stunden als 10—11 Uhr fielen, weil sie lieber im Bett liegen blieben, und wieder auch die vermieden, welche später als nachmittags 3 Uhr 30 Min. angesetzt waren, weil dann ganze Scharen den Football- oder Baseballübungen der auserlesenen Athleten oder den Ruderübungen auf dem Charlesriver zuschauten. So konnte es vorkommen, daß einer, um die erforderliche Zahl von Stunden aufzubringen, womöglich Generalbaß und Kant, oder Verfassungsgeschichte und Geologie kombinierte.

Das Resultat bei gar vielen war, daß sie aus den vier Jahren herauskamen in schmählicher Unwissenheit nicht nur, sondern auch mit einer positiven Schwächung des Charakters im allgemeinen. Von einem Kurse war bei vielen gar nicht die Rede. Dazu kam, daß eine Unsumme von Fächern durch bloße Vorlesung abgehandelt wurde, ohne eine wirkliche gründliche Mitarbeit seitens der Hörer. Man sehe nur die Hefte bei vielen nach und vergleiche sie mit den buchartigen Nachschriften deutscher Universitätsstudenten. Eliot freilich, in dessen geistiger Art eine merkwürdige Mischung von Radikalismus und Dogmatismus sich findet, hält dafür, daß bei der Reife oder Unreife schon des Highschoolschülers irgendein beliebiges Fach für die Ausbildung und Schulung der geistigen Kräfte ebenso brauchbar sein könne wie irgendein anderes; aber es bleibt doch Tatsache, daß nur eine verhältnismäßig geringe Zahl dort wirklich verwendbar ist. Denn ein 16jähriger Jüngling kann z. B. der Geologie oder Biologie, geschweige der Logik oder politischen Wissenschaft oder Volkswirtschaft überhaupt noch gar kein ernstliches und durchgreifendes Interesse und Verständnis entgegenbringen. So hat Eliot auch in bezug auf das Qua-

[1]) Genau genommen war es kein Kurs mehr, sondern ein sprunghaftes Flattern und Naschen, ein schlimmes Zerstreuen und Zersplittern, was besonders Woodrow Wilson von Princeton in letzter Zeit mit großer Schärfe betont hat.

driennium der Highschools (14—18 oder 15—19) ganz entschieden Unheil gestiftet. Es wurde in den größeren Highschools eine Unsumme von ganz unnötigen Unterrichtsfächern eingeführt, und schon auf dieser Vorstufe spielte das Elective system eine große Rolle. Als Eliot im Mai 1909 zurücktrat, hallte das ganze Land wider von maßlosen Lobeserhebungen. Inzwischen haben sich die Weihrauchwolken völlig verzogen.[1] Überall aber, wo das uneingeschränkte Elective system geherrscht hatte, versucht man nun den Schaden in etwas wieder gut zu machen. Man wird vieles vereinfachen müssen und wohl von Vorlesungskursen bei den zwei ersten Jahrgängen des College ganz absehen: man wird z. B. in Harvard, wie verlautet, drei Hauptgruppen festlegen, so daß jeder drei Jahre lang fortgesetzt eines der gewichtigeren und mühevolleren Bildungsfächer betreiben muß. Denn immer wird das Hesiodische Wort: *τῆς ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν* seine Geltung behalten.

Im Verlaufe dieser ganzen Bewegung nun ist das edelste aller Bildungsstudien, das Griechische, in die Stellung des Aschenbrödels geraten. Ob unter der Oberleitung Lowells, der seines Zeichens nicht Chemiker, wie Eliot, sondern Historiker ist, die Dinge sich ändern und bessern werden, muß die Zeit lehren.

Zu diesem augenfälligen Niedergang des Griechischen im College und in der Highschool steht in eigentümlichem Gegensatz die große Frische und Energie, die in der wissenschaftlichen Behandlung dieses Studienfaches seitens der Gelehrten zutage tritt. Neben dem American Journal of Philology floriert seit mehreren Jahren eine von Chicago aus (Shorey) geleitete Vierteljahrsschrift: Classical Philology.

Ich komme zum Schlusse. Im Jahre 1909 versammelte sich die Philological Association in Baltimore; zum Vorsitzenden hatte man mit feiner Pietät Gildersleeve gewählt. Die Sitzungen fanden an drei Tagen der letzten Woche des Jahres statt. Gleichzeitig tagte unmittelbar nebenan das 'Archaeological Institute of America'. Besonders Gildersleeves frühere Schüler hatten sich in großer Zahl eingefunden: selbst von California her kamen sie, um den Altmeister zu sehen und sich zu freuen an seiner wunderbaren Kraft und Frische. Manche der Sitzungen waren Gemeinsitzungen beider gelehrten Gesellschaften.

Ich will kurz die Themata der der Philological Association vorgelegten Arbeiten zusammenstellen:

1. Im Griechischen:

The *ἄναρμοι ὄγκοι* of Heraclides and Asclepiades (Heidel, Wesleyan)

Certain Linguistic Tests of the Relative Antiquity of the Iliad and the Odyssey (Scott, Northwestern University)

Scaenica (Flickinger, Northwestern University)

On the Use of the signs of Interrogation in Certain Greek Manuscripts (Randolph, Clark College, Mass.)

On *φύσις, μελέτη, ἐπιστήμη* (Shorey, Chicago)

[1]) So schrieb Präsident Nicholas Murray Butler in seinem letzten Jahresbericht (Nov. 1909): *The free elective system has broken down, wherever it has been tried* (Columbia).

The Distribution of the Roles in the new Menander (Rees, Yale)
The Use of ὥστε in Biblical Greek, compared with the Hebrew (Allen, Washington and Jefferson College, Pa.)
An Interpretation of Aristoph. Ranae 788—790 (Oliphant, Olivet College, Mich.)
The Article in the Predicate in Greek (Milden, Emony and Henry College, Virg.)
Later Literary Tradition of the stories of Gyges, told by Herodotus and Plato (Kirby Smith, Johns Hopkins)
A Feature of the Local Hit in the Tragedies of Euripides (Basselt, Univ. of Vermont)
Three-eight and other Analyses of Logaoedic Forms (Magoun, Cambridge)
Emendations, with a New Interpretation of Aeschylus Prometheus 790—792 (Harry, Cincinnati)
The Restrictions on Access to Greek Temples (Hewett, Wesleyan)
Aristophanes in the Fifteenth Century (Lockwood, Harvard).

2. Auf lateinischem Gebiete:
Certain Popular Elements in the Satires of Persius (Fiske, Univ. of Wisconsin)
A Poetic Source for Tacitus, Agricola, 12, 4 (Kellogg, Princeton)
The Treatment of Time in the Aeneid (De Witt, Victoria College, Toronto, Canada)
Notes on some Disputed Passages in Cicero's Letters (Scarborough, Wilberforce, Ohio)
The Classical Element in Sixteenth Century Latin Lyrics (Harrington, Wesleyan)
Notes on Cicero, De officiis 2, 10; 2, 60 (Knapp, Barnard, N. Y.)
Quintilian on the status of the Later Comic Stage (Basore, Princeton)
Two Notes on the Present Participle in Plautus and Terence (Barret, Dartmouth)
The Theological Utility of the Caesar Cult (Ball, College of the City of New York)
A Question of Pronunciation in the Time of Plautus (Anderson, Northwestern Univ.)
The Theory of the Emperor Worship (Hadzsits, Smith College, Mass.)
A Catullus Interpretation (Harrington, Wesleyan)
The Latest dated Inscription from the site of Lavinium (Dennison, Univ. of Michigan)
Early Medieval Commentaries on Terence: Addendum (Rand, Harvard)
The Dramatic Satura among the Romans (Knapp, Barnard)
Some Notes on the Pompeian Election Notices (Place, Syracuse)
Notes on Tacitus, Histories 2, 40 (Moore, Trinity: jetzt nach Columbia berufen)

The First steps in the Deification of Iulius Caesar
(Dunn, Univ. of Oregon)
The Use of the monosyllable before a Pause in Latin
(Harkness Brown, Sohn des Grammatikers)
The Pronunciation of c, g, and v in Latin (Rouse, Toronto, Can.)
The Effect of Enclitics on Latin Word Accent
(Shipley, Washington Univ. St. Louis)
Race Mixture in Early Rome (Husband, Dartmouth)
Note on Sicca Mors (Rolfe, Univ. of Pennsylvania)
On the Eight-Book Tradition of Pliny's Letters in Verona
(Merrill, Chicago)
The Genitive in Livy (Steele, Vanderbilt)
Pompeian Illustrations to Lucretius (Kelsey, Univ. of Michigan)
The Evolution of the Saturnian Verse (Fitz Hugh, Univ. of Virg.)
Macrobius and the Dusk of the Gods (Sihler, New York University)
The Story of a Grease spot (Cicerosche Handschriften)
(Peterson, Montreal, Can.)
The Eclogues of Baptista Mantuanus (Mustard, Johns Hopkins).

3. Varia:

Conflicting Terminology for Identical Conceptions in the Grammars of Indo-European Languages (Hale, Chicago)
Some Parallels in Tennyson to Classic Writers (Bushnell, Syracuse)
On the Degree of Stability in the Order of words as exhibited by the Variant Readings of the Veda (Bloomfield, Johns Hopkins)
Phases of the suffix *-κα* in the Veda (Edgerton, Johns Hopkins)
Aryan Root Vowels, a Query (Magoun, Cambridge)
The Etruscan aisar ais *αἰσοί* (Tolman, Vanderbilt)
On the Etymology of Sanskrit puṇya (Michelson, New York).

Den Beschluß bilde eine kurze, nach Staaten geordnete Statistik der Mitglieder, wie sie im Jahresbande 1908 (dem letzten abgeschlossenen), also fast eine Generation nach der oben für 1876 gegebenen, vorliegt. Die Gesamtsumme der Mitglieder beträgt dort 608. Davon entfallen auf das, was ich den Atlantischen Strich genannt habe, immer noch etwas mehr als die Hälfte, nämlich 334. Es folgen die Südstaaten bezw. früheren Sklavenstaaten (Maryland und Delaware abgerechnet) mit 54, der sogenannte Mittlere Westen mit 93, sodann der fernere Westen jenseits des Mississippi mit 24, endlich die drei Staaten am Stillen Meer mit 73.

Außerdem in der Hauptstadt Washington 5, Canada 10, Nova Scotia 1, Philippinen 1, China 1, England 2, Rom 2, Deutschland 2, Athen 1.

Etwa 7 Prozent der Mitglieder sind Frauen: Dozentinnen an Frauencolleges oder Lehrerinnen an andern höheren Mädchenschulen.

HELLASFAHRT BAYERISCHER GYMNASIALLEHRER UND GYMNASIASTEN IM HERBST 1910

Von Wilhelm Wunderer

Der Gedanke dieser Hellasfahrt ist nicht in unseren Kreisen erwachsen. Schülerfahrten und Schülerwanderungen brachte man bis jetzt bei uns in Bayern seitens der Schulmänner noch wenig Interesse entgegen. Man schätzte den Nutzen gering und scheute die große Verantwortung. Ich selbst bin in einem auch in diesen Blättern zum Abdruck gekommenen Vortrag, der auf der 25. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins 1909 gehalten wurde, zwar eingetreten für Schülerführungen jeder Art, aber ich glaubte doch vor einer zu weiten Ausdehnung solcher Führungen warnen zu sollen. Es war vielmehr eine impulsiv starke Anregung von außen, die warme Begeisterung eines reichen Fabrikherrn, des Kommerzienrats Oskar May von Bäumenheim, der, was er selbst auf verschiedenen Reisen gesehen, auch unserer Jugend erschließen wollte, der von solcher Hellasfahrt reichen Segen erwartete für die Studien, die er selbst liebte, der aber auch die praktische und kaufmännische Gewandtheit und den starken Willen besaß, solch ein Unternehmen in vertrauenerweckender Weise vorauszuberechnen und das Risiko zu übernehmen. Der alte Idealismus im modernen Gewande des jungen Deutschlands — das war von vornherein das Zugkräftige an der Unternehmung.

Die äußeren Umstände dürfen wohl als bekannt vorausgesetzt werden, die Tageszeitungen haben davon berichtet. 250 Schüler, 100 Lehrer, dazu 10 Ärzte, denen sich noch einige Schülerväter und 12 Damen anschlossen, wurden in vierzehntägiger Fahrt von München über Triest nach Griechenland geführt, die wichtigsten Kulturstätten wurden dort besucht, Olympia, Tiryns-Mykenä, Athen, Delphi, Ithaka und Korfu waren die Stationen, die Rückreise wieder über Triest nach München. Die Kosten für Verpflegung und Reise betrugen 250 Mk. für die Erwachsenen, 200 Mk. für die Schüler.[1] Gewiß war es ein kühner Gedanke, gewagt, fast zu gewagt — und doch wurde alles programmäßig durchgeführt, kein nennenswerter Unfall, kein störender Mißton, ein beschämendes Beispiel für die Kleinmütigen, denen schon eine kleine Eisenbahnfahrt in die nächste Umgegend mit den Schülern der eigenen Klasse bedenklich erscheinen will.

[1]) Nach den Mitt. des Bayer. Gymnasiallehrervereins 1910 Nr. 6 betrug der Charterpreis des Schiffes 34000 Kr., der Sonderzug von München nach Triest und zurück 9151 Mk., die Verpflegung auf dem Schiff 24587 Kr., Essen in Olympia 1140 Dr., Essen in Athen 3300 Dr., der Dragoman erhielt 8300 Dr. — Nach dem Rechnungsabschluß erhielten die Erwachsenen 26 Mk., die Schüler 21 Mk. rückvergütet.

Daß die ganze Fahrt so weit als möglich zur See gemacht wurde, so daß man jedenfalls abends immer wieder zum Schiff zurückkehrte, das war nach den verschiedensten Seiten hin überaus wertvoll und für das Gelingen des ganzen Unternehmens von ausschlaggebender Bedeutung. Nicht nur bot die Seefahrt nach den Anstrengungen, die mit der Besichtigung der Ruinen verbunden waren, und nach der Unruhe und dem Trubel, die bei solchen Massenexpeditionen unvermeidlich sind, immer wieder köstliche Ruhepausen reinen Genießens, nicht nur war, da fast alle Mahlzeiten auf dem Schiff eingenommen wurden, die Gefahr hygienischer und diätischer Fehler sehr verringert, wie denn tatsächlich der Gesundheitszustand im ganzen vorzüglich war, ganz besonders bot auch die abendliche Kontrolle auf dem Schiff das allereinfachste und natürlichste Mittel, die Leute zusammenzuhalten und die Disziplin bei aller sonstigen Freiheit zu wahren. Nur einmal, in Olympia, sind absichtlich oder unabsichtlich ein paar Schüler zurückgeblieben, die auf dem Landwege reisend erst in Athen sich wieder mit uns vereinigten.

Für die Aufrechterhaltung der Disziplin war es weiter sehr zweckmäßig gewesen, die große Masse der Schüler, die von allen Gymnasien Bayerns sich zusammengefunden hatten, in eine Anzahl von Gruppen einzuteilen, die sich möglichst zusammenhalten sollten. Ihre Schlafstätten auf dem Schiffe waren nebeneinander gelegen, bei Tische bildeten die *σύσκηνοι* eine Gemeinschaft, beim Aus- und Einbooten, bei den kleinen Eisenbahnfahrten, bei den Führungen durch die Museen, Ruinen und Städte sollten sie sich möglichst wenig trennen. Sie hatten sich aus der eigenen Mitte einen Obmann zu wählen, der die freilich oft etwas schwierige und undankbare Aufgabe hatte, die Temperamente zu zügeln, für seine Gruppe zu sorgen und die Kontrolle zu üben. Ich würde der Einrichtung, wie sie auf der Fahrt an die Wasserkante getroffen war, daß jede Gruppe von vornherein durch einen Lehrer geführt wurde, entschieden den Vorzug geben. Es wäre alles viel glatter und ruhiger gegangen, und manches unschöne Rennen, Drängen und Stoßen wäre vermieden worden; denn die Autorität der selbstgewählten Obrigkeit war meist sehr gering. Für die Führungen mußte ohnedies auch so neben den Obmann noch irgend einer der archäologiekundigen Professoren treten.

Übrigens ist es ein gutes Zeichen für die Disziplin unserer Gymnasiasten, daß sie, wenn wir von jenen Ausreißern absehen, nie und nirgends zu ernsteren Beanstandungen Anlaß gaben. Sie waren verträglich unter sich, bescheiden gegen die Professoren, anständig gegen die Damen, murrten nicht bei mancherlei Unannehmlichkeiten und Unfreundlichkeiten seitens des Schiffspersonals, folgten den Weisungen der Ärzte und den Anordnungen der Expeditionsleiter; vor allem habe ich nirgends gesehen, daß sie etwa zu viel getrunken hätten, obwohl sie ja kneipen konnten, soviel sie wollten. Der österreichische Lloyd, der mit dem Durste der bayerischen Gymnasiasten gerechnet hatte, erkannte zu seinem Schaden, daß die Mäßigkeitsbewegung auch an den Gymnasien nicht vorübergegangen ist: Bier hatte man viel zu viel mitgenommen, Mineralwasser viel zu wenig. Daß in diesen Dingen den Schülern der obersten Klassen, nur solche

waren an der Fahrt beteiligt, unbedenklich Freiheit gewährt werden kann, dafür wurde der Beweis geliefert. Allerdings verstand es auch der Herr Kommerzienrat vorzüglich, mit den Schülern umzugehen: er speiste mittags abwechselnd bei den einzelnen Gruppen, um die Verbindung mit der Stimmung der Schüler nicht zu verlieren, er führte selbst einzelne Gruppen in den Ruinen, er hatte stets ein offenes Ohr und einen schnellen Rat, bei aller Freundlichkeit aber eine solche Strenge der Autorität, daß diejenigen Schüler, die es einmal wagten, gegen seinen Befehl und die Anordnung der Ärzte auf dem Verdeck zu schlafen, es für gut fanden, dies ein zweites Mal nicht mehr zu tun. Redlich und vorzüglich unterstützt wurde er wie bei der Veranstaltung der ganzen Fahrt so auch in allen Einzelheiten von den Herrn des Komitees, das von den Vorständen der Münchener Gymnasiallehrervereinigung unter Zuziehung des Schiffsarztes gebildet wurde.

So also erklärt sich der völlig ungetrübte Verlauf der Fahrt. Im Adriameer gab es bei etwas unruhiger See leichte Fälle von Seekrankheit, um so schöner war die Fahrt an den Küsten Griechenlands und die zweimalige Umsegelung des Peloponnes. Gewiß ließe sich im einzelnen noch manches bei einer Wiederholung der Expedition bessern, wenn man aus den gewonnenen Erfahrungen Nutzen ziehen würde. Die Belegung des Schiffes war entschieden zu eng, der Norddeutsche Lloyd hätte wohl derartiges nicht riskiert; ein ansteckender Krankheitsfall oder irgend ein Schiffsunglück hätte die schlimmsten Folgen haben können, man durfte an solches gar nicht denken. Der Aufenthalt in Athen war zu kurz und hätte mindestens um zwei Tage verlängert werden sollen, auch hätte Korinth angelaufen werden müssen, während umgekehrt die Heimfahrt hätte beschleunigt werden können. Die Bevorzugung der Professoren und besonders der Damen erregte vielfach bei den Schülern Mißvergnügen; nicht ganz mit Unrecht, denn der Unterschied in der Schiffsunterkunft war zu groß, die Schüler waren zum Teil recht schlecht untergebracht. Aber an dem großen Erfolg hat all dies nichts geändert; die wesentlichsten Maßnahmen waren gleich bei dieser ersten Fahrt so getroffen, daß sie nicht besser hätten sein können, und jede künftige Fahrt würde, trotz einzelner Verbesserungen, doch Mühe haben, die gleiche Gesamtwirkung zu erzielen.

Fragen wir nun nach dieser Gesamtwirkung, nach dem Gewinn der Fahrt, so ist hier nicht so ganz leicht zu antworten. Zweifellos von höchstem Werte, gar nicht zu überschätzen in ihrer Bedeutung, war das Unternehmen für die Lehrerwelt. Allerdings sind bisher schon jährlich einige Stipendiaten nach dem Süden gezogen, nach Italien und auch nach Griechenland, aber sonst konnten sich nur sehr wenige rühmen, die Länder auch wirklich gesehen zu haben, von denen sie Tag für Tag sprachen. Das paßte nun schon gar nicht mehr ins XX. Jahrh. Je höher wir die klassischen Studien schätzen, desto mehr haben wir längst erkannt, daß der Betrieb dieser Studien ein anderer geworden, daß er aufgehört hat ein reiner Sprachunterricht zu sein, daß er vielmehr aufs Ganze geht, auf eine Erfassung und Durchdringung des ganzen Altertums mit seinen auch heute nicht versiegenden Quellen der Schönheit und

Weisheit. Angegriffen von allen Seiten muß sich der Humanismus nach neuen Waffen umsehen und muß sich neuen Mut holen, und wo könnte das besser geschehen, als wenn man dieser Fülle von Schönheit gegenübertreten darf, wie sie dort Natur und Kunst uns bieten mit dem guten Trost, daß solch eine Sache noch nicht verloren? Nicht einige wenige, sondern alle, die dies Priesteramt verwalten dürfen, sollen den geheiligten Boden betreten haben. Und dazu haben wir nun in Bayern einen guten Anfang gemacht; es war zu kurz, aber schon mancher hat sich im stillen gelobt, daß er wiederkommt; kann er es doch kaum begreifen, daß er nicht schon längst diese Fahrt gemacht. Die Gelegenheit mußte einmal recht günstig und recht billig geboten werden, damit sich die Forderung durchringen kann, die sicherlich kommen wird, daß jeder, der die klassischen Sprachen lehren will, so wie sie heute gelehrt werden müssen, die Sonne Homers am griechischen Himmel muß gesehen haben. Freilich wäre es schöner gewesen, in einsamer Wanderung und stillem Genusse zu zweien und dreien selbstgewählte Wege zu gehen; der 'Kreuzzug der Kinder' war nicht nach jedermanns Geschmack. Aber wie viele hätten den selbständigen Entschluß gefaßt, wie viele hätten geglaubt die größeren Kosten der Einzelreise aufwenden zu können! Dazu hat das Zusammenleben mit den Kollegen, das sich wirklich herzlich gestaltete, doch auch viel Schönes und Anregendes gebracht, und gewiß war auch mancher Eindruck tiefer und erhebender, weil das Feuer der Begeisterung in so vielen Herzen erglühte. Eine bessere Gesamtführung aber als die des weltgewandten und dabei so feinsinnigen Mentors hätte sich niemand für sich allein schaffen können. So wäre es also mit Freuden zu begrüßen, wenn solche Lehrerfahrten eine ständige Einrichtung würden, die Einzelfahrten würden sicherlich deswegen nicht seltener werden, sondern häufiger.

Nicht ganz so günstig steht die Sache bei den Schülern, wenn ich auch in meinem von vornherein abweisenden Urteil etwas wankend geworden bin. Jedenfalls hat es an Interesse nicht gefehlt; sie hörten geduldig die Vorträge an, die — in etwas zu ausgedehntem Maße — zur Vorbereitung auf dem Schiffe und dann vor den Monumenten und Ruinen gehalten wurden; sie stellten bei den Führungen wißbegierige Fragen und suchten selbst zu beobachten; sie stritten sich um Ithaka-Leukas, um den Sitz der Pythia, um die Örtlichkeit der Seeschlacht von Salamis. Sie zeigten oft warme Begeisterung, besonders die Seefahrt, die See selbst in ihrem Wechsel und die Navigation, die Einrichtungen des Schiffes, waren ununterbrochen bewundert und betrachtet. Auf dem Lande freilich gab es öfters große Enttäuschung gegenüber der traurigen Gegenwart; der Zustand der Ruinen, die schmutzige Bevölkerung, die oft trostlose Öde des Landes, der Zustand der Häfen, vor allem des Piräus, erregten Verwunderung. Dies also das Land und das Volk, das ihnen bisher die Phantasie so viel schöner gemalt hatte! Dem eigenen Patriotismus, dem Stolz auf das, was unser Land und Volk heute weit hinaushebt über diese halb barbarischen Zustände, ist die Vergleichung wohl zugute gekommen; man merkte es an dem Enthusiasmus, mit dem angesichts der griechischen Hauptstadt die deutsche

Flagge am Maste hochgehißt wurde; so gläubig wie nie zuvor haben sie hier gesungen: Deutschland, Deutschland über alles. Ob dies aber gerade für die Liebe zu den klassischen Studien recht förderlich war, das will mir fraglich erscheinen. Ich glaube doch, daß gar viele noch nicht die Reife besaßen, in dem heutigen Antlitz die Spuren einstiger Schönheit so recht zu erkennen und die störenden Züge zu vergessen. Dazu kommt, daß eine nicht kleine Anzahl von Schülern unter den physischen Anstrengungen und Entbehrungen leicht ermattete, so daß die Aufnahmefähigkeit nur gering war. Besonders das Jagen durch die Museen mochte bei zu geringen Vorkenntnissen doch nur verwirrte Vorstellungen erzeugen. Nervöse Überreiztheit, Blasiertheit, Zerstreutheit und Mangel an Gründlichkeit ist es, was wir an der modernen Jugend so oft vergeblich bekämpfen. Wird nicht bei manchem durch die verwirrende Menge dessen, was diese Reise im bunten schnellen Wechsel bot, diese innere Unruhe noch gemehrt worden sein? Nur ein paar Tage Pause, und sie sollten wieder stille und mit aufnahmefähigem Sinne in ihren Klassen sitzen! Gewiß werden nun Momente im Unterricht kommen, wo bei dem und jenem Namen ihre Augen aufleuchten: sie waren dort, sie haben das Land, die Insel gesehen, und Sache des Unterrichtsleitenden wird es sein diese Erinnerungen zu nützen, was freilich voraussetzt, daß in erster Linie der Lehrer nicht weniger weiß als der Schüler. Das ist auch ein Punkt, der nicht vergessen werden sollte. Dazu kommt die Geldfrage. 200—300 Mk. für solche Fahrt aufzubringen wird doch nicht jedem Schülervater so leicht gewesen sein. Den Bitten des Sohnes hat er nachgegeben, damit dieser nicht hinter anderen zurückstehen müsse; was er sich selbst nie gegönnt hätte, das hat er dem Sohne gewährt für einen doch nicht ganz so sicheren Gewinn. Da werden Ansprüche großgezogen schon in jugendlichem Alter, die das Leben vieler später nicht befriedigen kann. Ich gebe zu, daß bei den Abiturienten manches der geäußerten Bedenken minder schwerwiegend ist; auf diese jedenfalls hätte die Fahrt beschränkt werden sollen, als Abschluß ihrer humanistischen Studien, als Belohnung für neunjährigen Fleiß. Wer nicht vorher Griechenland recht mit der Seele gesucht hat, dem sagt es zu wenig. Und diesen Eindruck hatten wir bei vielen Schülern. Das und anderes waren meine Bedenken, sie wurden auch von vielen Kollegen geteilt.

Freilich, als nun alles so herrlich verlaufen, wie wir es kaum hätten hoffen können, als ein großer Eindruck dem andern folgte, als die Wogen der Begeisterung immer höher schlugen, da hab' ich mich oft gefragt, ob es nicht vielleicht besser sei alle diese Bedenken über Bord zu werfen, dem großen Zuge der Zeit frei zu folgen und darauf zu vertrauen, daß unsere Jugend stark genug ist auch starke Mittel zu vertragen, daß das machtvolle Herausheben über die Alltäglichkeit, die ungewöhnliche Größe dessen, was sie nun schon in so jugendlichem Alter gesehen und erlebt, ihre Herzen und Gedanken über das Gemeine hinausträgt und ihnen eine Richtung gibt auf edlere Ziele, Güter und Genüsse. Dürfte man darauf vertrauen, dann allerdings wäre der Gewinn ein unvergleichlich großer!

EIN UNVERGESSLICHER PREUSSISCHER SCHULRAT

Von Wilhelm Münch

Eigentlich will ich sagen: einer, der nicht vergessen werden darf. Und weil ich helfen möchte, ihn davor zu bewahren, habe ich das Folgende aufgezeichnet. Aber doch nicht bloß, weil ihm sein Recht werden soll, sondern weil es vielen Nachlebenden etwas wert sein muß, ihn zu kennen. Man spricht von reichen Erinnerungen: der beste Reichtum dieser Art ist wohl das Erinnern an Menschen, die ihrerseits reich waren. Denn auf dem seelischen Gebiet gibt es intensiven Reichtum neben extensivem, organischen neben bloß kumuliertem. Gleichwohl kann dem Gehaltvollsten das Los werden, daß sein Gedächtnis rasch verlischt. Wenn wir doch wüßten, wieviel innerlich herrliche Menschen einmal gelebt haben! Wirklich, der Regen auch des Vergessens kommt über Gerechte und Ungerechte. Selbst von überragend Großen bleibt nicht immer ein Andenken. Ich will sogleich sagen, daß ich den Mann, von dem ich reden werde, zu den großen Erscheinungen rechne: nicht, weil ich mit verengertem Horizont die Dimensionen verkennte, weil ich etwa die Bedeutung innerhalb des eigenen Fachgebiets mit Bedeutung in der Welt schlechthin verwechselte, sondern in allgemein menschlicher Erfassung einer menschlich großen Persönlichkeit.

Dietrich Wilhelm Landfermann — von ihm will ich reden — war wirklich nicht einfach deshalb Schulrat für die preußische Rheinprovinz geworden, weil seine geistige Befähigung und Sachkunde für dieses Amt just ausreichte, und seine Bedeutung erschöpfte sich keineswegs mit tüchtiger Lösung seiner Aufgaben innerhalb dieses Berufs. Er hat auch nicht bloß in imponierender Höhe über den vielen hundert der seiner Aufsicht und Leitung unterstellten jüngeren oder älteren Männer gestanden. (Unter denen dürfte nicht einer gewesen sein, der diese Höhe nicht empfunden hätte, er müßte denn selbst von sehr geringem Seelenwuchs gewesen sein.) Sondern mehrere Jahrzehnte hindurch hat Landfermann in unserm nationalen Leben etwas Tüchtiges bedeutet, ist er weithin als starke ethische Potenz empfunden worden. Aber es sind manche Jahrzehnte seitdem vergangen, und die Zahl derer ist sehr zusammengeschmolzen, die die Erinnerung daran im Herzen tragen. Äußere, allgemein zugängliche Zeugnisse seiner Bedeutung sind nicht zahlreich. Wohl gibt es ein Buch, das sein Bild festzuhalten bestimmt ist, ein Buch von schlichter Form und reichem Inhalt. Es ist 1890 bei Karl Bädeker in Leipzig erschienen, und eigentlich ist das Wichtigste, was ich heute leisten kann, dies, daß ich auf das Vorhandensein des Buches hinweise, es zur Lektüre — ich möchte wirklich sagen: zu erbaulicher Lektüre — möglichst vielen jüngeren Mitgliedern des höheren Lehrerstandes empfehle und zur Anschaffung für alle Schulbibliotheken,

die es noch nicht besitzen. Ich werde auch schwerlich Besseres und Wirksameres sagen können, als was dort aus den Zeugnissen von seinem Leben unmittelbar herausklingt, oder was der pietätvolle Überarbeiter des von überlebenden Familiengliedern Zusammengestellten seinerseits ausgesprochen hat: sein Name ist nicht genannt, aber es war Oskar Jäger. Es bleibt mir der Vorteil, kürzer sein zu können. Und es treibt mich das Bedürfnis, das lebendig vor mir stehende Bild des Mannes womöglich noch einem empfänglichen Hörer- oder Leserkreis von heute vor die Augen zu stellen. Ob es der Mühe wert gewesen sei, möge man am Schlusse für sich selber beantworten.

Mit einigen persönlichen Erinnerungen gestatte ich mir zu beginnen. Wir hatten zur Zeit, wo ich als kleiner Knabe in der Dorfschule saß, für unsere untere Abteilung einen Lehrer, der mit seiner Körperlichkeit sehr zu uns paßte, denn er überragte mit seinen dreißig Jahren uns höchst minderjähriges Volk nicht allzusehr, und uns war es um so leichter, ihm zu vertrauen und anzuhängen. Übrigens war er auch ganz Eifer und Freundlichkeit. Eines Tages sagte er uns beim Schulschluß: 'Morgen, Kinder, wird ein Mann in unsere Schule kommen, der so groß ist wie der Kirchturm; vor dem müßt ihr euch aber doch nicht fürchten; er ist nicht böse.' Und als nun am folgenden Tage der fremde Mann in unser Schulzimmer trat (es war wirklich nur ein größeres Zimmer, obwohl es in meiner Erinnerung als gewaltiger Saal lebt), sahen wir alle, daß er in der Tat ungefähr so groß sei wie der Kirchturm, der droben vom Felsenhügel herunterschaute, das heißt wie der uns erschien. Unser Lehrer kam mir vor wie ein Eichhörnchen neben einem Hofhund, einem Neufundländer womöglich, mit dessen wohlwollender Gelassenheit bei sicherer Überkraft Ähnlichkeit zu haben auch für einen Mann keine üble Sache ist. Der Besuch, der also eine Revision bedeutete, verlief denn auch ohne aufregende Momente; einige Stunden später fand ich den unerhört Gewaltigen friedlich neben meinem Vater auf dem Sofa sitzend, und noch tönt mir von dieser ersten Begegnung her seine Stimme in den Ohren, die wuchtig auch das Einfachste erklingen ließ. Er wurde dann — nämlich der Regierungs- und Provinzialschulrat Landfermann — zu einer regelmäßigen Erscheinung bei den Abiturientenprüfungen meines Gymnasiums, zu denen er übrigens am Vorabend ohne bestimmte Anmeldung erschien, um plötzlich die Herzen der Oberprimaner mit dem Vorgefühl einer großen Schicksalswende zu erfüllen, die aller übrigen Gymnasialschüler aber mit der jubelnden Gewißheit eines freien Tages.

Da wandelte er denn, als Gegenstand einer ahnungsvollen Ehrfurcht, vor unsern Augen von der Postankunftsstelle durch die Stadt, imponierend groß, mit breitkrämpigem Hut auf dem mächtigen Schädel, allerdings auf etwas O-förmig gebogenen Beinen, was aber die ausdauerndsten Beine zu sein pflegen, die nach Gustav Frenssen ihrem Inhaber einen Charakter von Bodenständigkeit geben, und die sicherlich dem Eindruck der Kraft keinen Abbruch zu tun brauchen. Das Bemerkenswerteste und Unvergeßlichste blieb aber doch sein Kopf, an dem alles edel geformt war, Stirn, Nase, Mund und Kinn zusammen ein echtes Herrenangesicht bildeten, gewissermaßen der Kopf Blüchers (mit

dem man ihn zuweilen verglichen hat) ins Geistige, Ideale oder Antike gewandelt, wo unter buschigen Brauen die Augen Blitze versenden konnten und, wenigstens in seiner späteren Zeit, ein weicher Schnurrbart den feinen Mund überschattete. Und zu diesem Kopf und dieser Gestalt dann die schwere, tiefe Baßstimme, die stets ruhig mächtige Sprache, die aber die Töne des Wohlwollens und der Teilnahme, der Weichheit und Innigkeit so wenig wie die der Wucht oder des grollenden Donners vermissen ließ. Es war schwer, sich schon von seiner physischen Persönlichkeit nicht imponieren zu lassen. Aber sie war nur die Hülle — nein, die Erscheinungsform, der seine seelische Natur durchaus entsprach.

Diese in ihrem Gewicht und Wert zu empfinden, bin ich selbst natürlich nur einer unter Hunderten oder Tausenden gewesen. Und wie sie in mein eigenes Leben eingegriffen hat, das auch nur anzudeuten hätte ich kein Recht, wenn es nicht die Art und Stellung des Mannes weiter verdeutlichte. Wer die Reifeprüfung unter seinen Augen — nicht bloß unter seinem Vorsitz — ablegte, konnte dieses mächtige Gegenüber niemals vergessen, und wem dabei ein Wort des Wohlwollens von ihm zuteil ward, den durfte es auf Lebenszeit erfreuen. Auch eine persönliche Zuschrift zu erhalten von seiner Hand war ein Erlebnis, und die aus breitester Feder geflossenen steilen Buchstaben, die auf kalligraphischen Wert keinen Anspruch machten (aber die Kalligraphie liegt ja ewig mit der Individualität im Streite, wie auch der bevorstehende Sieg der Maschinenschrift ein weiteres Stück persönlichen Lebens auslöscht), diese auf eine schwere Hand deutenden Buchstaben paßten völlig zu Stimme und Schritt ihres Urhebers. Besagten sie nun gar die unerwartete Aufforderung zur Übernahme einer höchst erwünschten Stellung im staatlichen Schuldienst, so mußte der Brief doppelt beglücken. Mir ist das alles so zuteil geworden, ich habe sechs Jahre nach dem Bestehen der Reifeprüfung meinerseits am Gymnasium zu Köln unter Landfermanns Vorsitz bereits mit prüfen dürfen, was sich dann später noch manchesmal wiederholt hat. Ich habe zwischendurch freilich auch rücksichtslose Bestimmtheit von seiner Seite kennen gelernt, als ich wegen schwerer Erkrankung aus dem Dienst wieder scheiden mußte: aber wir hörten in solchem Falle aus seinem Munde nur die Stimme des Schicksals, nicht die Stimmung eines Menschen. Daß das übergroße Zahmheit und Unterwürfigkeit gewesen sei, würde ich auch jetzt noch aufs bestimmteste bestreiten: Autorität und Pietät hatten in diesem Verhältnis eine ganz andere Kraft als in gewöhnlichen von heute. So hatte denn auch selbst gelegentliche Grobheit (die der wuchtigen und tiefernsten Natur nicht fremd war) nichts endgültig Verstimmendes; die Pranke des Löwen wirkt nicht wie ein Tritt vom Eselshuf.

Daß mir — wenn ich von mir weiter reden darf, was ich aber wirklich muß — einige Jahre später in schwersten inneren Konflikten, des Gewissens wie zugleich des Herzens, als bester Gedanke der kam, zu meinem Schulrat Landfermann nach Koblenz zu reisen und vor ihm meine Seele auszuschütten, und daß ich dies getreulich tat, sofort das ernsteste und liebevollste Eingehen auf meine Fragen fand, lange in vertraulichstem Gespräch neben dem mäch-

tigen Alten auf dem Sofa saß, und dann weiterhin amtlich die weitherzigste, auch mutigste Hilfe fand, das zu verschweigen ist mir in diesem Zusammenhang unmöglich. Aber wir schauten ja alle nach ihm hin als dem Mann, dem das Regiment als etwas Selbstverständliches gebührte, um seiner überlegenen ethischen Persönlichkeit, seiner Geisteskraft, seines Sachwissens, seiner majestätischen Ruhe und Sicherheit willen. Und mit Staunen und Bitterkeit vernahmen wir zuweilen eine Hindeutung darauf, daß man von höherer Amtsstelle aus ihm nicht freundlich begegne, wie wir es ja auch als ein Wunder der Weltgeschichte, ein Übermaß des Widersinnigen, dessen Menschen fähig sind, empfanden, daß dieser Mann, an dem alles positiv, echt und gesund war, die Vaterlandsliebe, die Königstreue, die Frömmigkeit, die Staatsgesinnung, das Verständnis des Volkes, die Besonnenheit, die Gesundheit, die Hingebung, beinahe sechs der besten Jahre des jugendlichen Mannesalters wegen demagogischer Umtriebe auf der Festung gesessen hatte.

Als er dann, vielleicht nicht schlechthin des Alters wegen, im Jahre 1873 aus dem Amte schied, wußten wir nicht, wie wir der Zukunft entgegensahen, und nicht, wie wir dem Scheidenden unsere Gesinnung bezeigen sollten, und haben dies wirklich ungeschickt angefangen. Noch jetzt aber denke ich mit Ärger daran, wie er sich ein einziges Jahr nach seinem Übertritt in den Ruhestand noch einmal in einer Versammlung der rheinischen Schulmänner einfand, sich bescheiden mitten unter die Zuhörer setzte, und wie ihm, als er sich an der Debatte beteiligte, von einem neuen Mitglied des Kreises in sehr hervorragender Stellung bereits geringschätzig erwidert wurde, als ob es einem beliebigen Alten oder Überalten gälte; und das Schlimmste war, daß hier nicht zufällige Verkennung wirkte, sondern ein von höherer Stelle suggeriertes Urteil. Aber dem — an sich sehr edlen — Gegner dieser flüchtigen Stunde sind nachher die Augen aufgegangen, und Bewunderung und Verehrung für den alten Schulrat der Provinz ist bei ihm eingezogen. Eine gewisse Enttäuschung erlebten wir rheinischen Schulmänner dann noch mehrere Jahre später, als wir nach Landfermanns Tode ihm ein Denkmal errichten wollten an der Stelle seines langjährigen Amtssitzes, zu Koblenz in den Rheinanlagen, und wirklich in unserer schulmeisterlichen Überhebung an ein Standbild dachten, oder doch eine Büste mit Zubehör, aber infolge ablehnender Haltung von sehr hoher Stelle aus es nur zu einem Medaillon brachten, das in die Mauer eines zeitweilig von ihm bewohnten Hauses eingelassen ist; leider auch ohne rechte Porträtähnlichkeit: wie konnte eine ärmliche Photographie des Achtzigjährigen mit eingesunkenem Schädel und verwelkten Gesichtszügen dem fremden Bildhauer als Unterlage genügen! (Ich selbst hätte mit einer besseren Zeichnung aushelfen können, die ich beim letzten amtlichen Zusammensein mit ihm verstohlen von einer Ecke aus anzufertigen mich getrieben fühlte: ob man darin wirklich, wie viele zu meinen scheinen, Übermut zu sehen hat, Impietät, oder ob das Gegenteil wirksam war? Ich nehme das letztere in Anspruch.) Und dann ist es mein Los geworden, daß ich fünfzehn Jahre nach Landfermanns Rücktritt in sein mittlerweile von einem sicherlich ausgezeichneten Nachfolger verwaltetes

Amt berufen wurde, wo ich nun mich als eine Art von Enkel-Epigonen fühlte, den Zeugnissen seines Geistes und Sinnes allerwärts auf den verschwiegenen Blättern der Aktenbündel begegnete, ihn nur noch deutlicher erkannte und vielseitiger verstand, und bei täglichem Vorüberschreiten an dem Hause dem Bild des Medaillons einen stillen Gruß zusandte, immer das mangelhafte Abbild korrigierend durch die Erinnerung an das so viel imponierendere Urbild.

Ein Mensch kann uns niemals in einem bestimmten Augenblicke gegenübertreten mit allem, was er wirklich ist. Nicht bloß, daß er uns doch geistig wie körperlich in diesem einen Augenblick nur eine Seite zuzuwenden vermag, daß er vielleicht seine beste Seite auch nur dem Besten gönnt, daß wir jetzt dem Geiste gleichen müssen, den wir begreifen wollen: zu dem Gehalt eines Menschen gehört doch auch seine Vergangenheit, von der ja vieles ihm selbst zurzeit entschwunden sein wird, nur daß es doch seine Person gewesen ist, und daß eine Einheit der werdenden mit der gewordenen nie verkannt werden darf. Der Greis, der an seinem Stabe aus unserm Lande hinwegschritt, was war doch in seinem Innern alles beschlossen, an Gedanken in seinem Kopfe, an Regungen in seiner Brust, an Narben alter Wunden, von welchen Erinnerungen mußte diese Seele durchwogt sein! Denn weder war sein Berufsleben als regelrechte Stufenreihe verlaufen, noch hatte sich seine seelische Entwicklung ohne viel Verwirrung und Hemmung vollzogen, noch auch waren seinem persönlichen Erleben Nöte und große Schmerzen fern geblieben, kaum in einer einzigen Periode dieses langen Lebens.

Der 1800 geborene Soester Pfarrerssohn Dietrich Landfermann war ein so frühreifer Knabe, daß er, mit 8 Jahren in das Gymnasium eingetreten, mit 13 über die Schwelle der Prima schreiten konnte. Da wird es den jetzt Lebenden unbegreiflich und ungeheuerlich erscheinen, daß er diese selbe Klasse anstatt nach zwei erst nach sieben Jahren verlassen hat, um sein Universitätsstudium zu beginnen. Wem wäre es heute verständlich, daß ein Vater seinen Sohn Jahr um Jahr auf der Schule zurückhält, und ihn erst recht ausgereift sehen möchte, ehe er ihn auf hohe Schulen sendet! (Was von äußeren Verhältnissen mitgesprochen haben könnte, sei dahingestellt; zwingend waren äußere Rücksichten gewiß nicht.) Natürlich unterschied sich dieser ewige Primaner von einem bekannten ewigen Quartaner in jeder Hinsicht aufs völligste. Bedeutete die Prima in früherer Zeit überhaupt an guten Schulen eine freiere Studienperiode, so bestand des jungen Landfermann Schulstudium vorwiegend in der Lektüre immer weiterer antiker Autoren, unter Anleitung der sich folgenden Direktoren oder Fachlehrer, und in sonstiger allmählicher Ausdehnung seines geschichtlichen und literarischen Gesichtskreises; aber auch die oft erneute Wiederholung eines positiven Wissensstoffs hatte wohl ihren Wert, sie bewirkte nicht etwa bloße Langeweile (oft sind die Oberflächlichsten am leichtesten zu langweilen, und die ihrerseits Gehaltvollen gewinnen dem alten Stoff neue Anregung ab). Hier fand eine sehr ungewöhnliche Verdichtung des erworbenen Besites neben sehr ansehnlicher Verbreiterung statt, und das so früh Erworbene hat still belebende Kraft behalten auch über spätere Zeiten, in denen neue wissenschaftliche Anregung fehlte.

Jedenfalls war die Reife des Abiturienten nach den zur Zeit seines Abgangs gehaltenen Reden eine solche, daß zahlreiche gewöhnlichere Naturen niemals auch auf der Höhe ihrer gesamten Entwicklung damit in Wettbewerb treten könnten: Sprache und Gedanken wie Sinnesart deuten schon auf die spätere geistige Potenz des damals zwanzigjährigen Redners. Übrigens hatte der Oberprimaner — das wird als Kuriosum wirken — doch schon während seiner Schulzeit das freiwillige Militärdienstjahr ableisten können (bei dem in Soest stehenden 13. Infanterieregiment); er kam dann vom Exerzieren in die Schulstube, stellte den Kuhfuß an die Wand und schlug den griechischen Autor auf, errang sich übrigens auch als Soldat alle Anerkennung und Beförderungsansprüche. Die Studien in Philologie und Geschichte (zu denen eben während der Gymnasialzeit nicht wenig Sonstiges schon hinzugetreten war, außer ernstlich betriebener Mathematik und außer Hebräisch auch neuere Sprachen) sind von Dietrich Landfermann während der Universitätszeit in Göttingen und Heidelberg offenbar durchaus intensiv weiter betrieben worden, persönlicher Anschluß an bedeutende Dozenten hat ihm namentlich in Heidelberg nicht gefehlt, und offenbar erwarteten die Besten von ihm hervorragend Gutes, eine akademische Laufbahn wohl mit gewichtigen Leistungen. Um es sogleich zu sagen, Landfermann hat dann in seinem ganzen langen Leben nur sehr weniges literarisch veröffentlicht. Die Wirkung seines Geistes ist nach andern Seiten hin um so mächtiger gewesen.

Für den Studenten erschöpfte sich das Leben nicht in den wissenschaftlichen Studien. Er suchte in dieser ganzen Zeit eigentlich sich selbst, war zu Zeiten froh mit Frohen, hatte seine Mensuren und seine Karzerhaft, mied auch gebildeten Familienanschluß nicht, lebte aber viel in einem unbestimmten romantischen Schwärmen dahin, und war im ganzen doch einsam, verschlossen und vielfach tief melancholisch. (Er selbst bezeichnete das später als Hypochondrie und als Hochmut: tatsächlich fand er offenbar unter seinen Bekannten keinen ihm Ebenbürtigen, wie das schon auf dem Gymnasium seine Lage gewesen war.) Von der deutschen Burschenschaft hat bekanntlich Treitschke ein viel ungünstigeres Bild gezeichnet, als es in der herrschenden Vorstellung gebildeter Deutscher lebte oder weiter lebt. Tatsächlich waren offenbar in ihr höchst ungleichwertige Elemente verbunden, und an wirklich häßlichen Zügen, an grober Verirrung fehlte es ja nicht. Verschwommenheit der Ziele mag man ihr im ganzen vorwerfen. Aber nicht wenige der Edelsten haben zu ihr gehört. Nach der Ermordung Kotzebues 1819 verboten, war die Burschenschaft insgeheim doch wieder erstanden, und Landfermann hat dieser Gemeinschaft in Göttingen und in Heidelberg angehört; an letzterem Orte wurde er rasch zum Sprecher erkoren.[1]) Daß die näher erkannte Natur seiner Genossen ihn dann doch im Herbst 1823 zum Austritt veranlaßte, hielt die unerbittliche Sühne

[1]) Eine Silhouette aus der Göttinger Zeit zeigt uns im altdeutschen Barett und üppigsten Haarwuchs einen Jünglingskopf mit höchst regelmäßigem, feinem und vornehmem Profil, von dem man begreift, daß er unter der Menge als ein Besonderer empfunden werden mußte.

nicht von ihm fern, welche die damalige preußische Justiz über die hervorragenderen Teilnehmer an der Burschenschaft verhängte. Landfermann wurde im Februar 1824 verhaftet und hat, wie schon oben erwähnt, seine Freiheit erst im sechsten Jahre wiedererlangt.

Der langen Untersuchungshaft in der Stadtvogtei zu Berlin folgte das Urteil, das auf 13 Jahre Festung lautete, von denen er wenigstens noch volle vier auf der Feste Magdeburg hat absitzen müssen, bis er begnadigt und im Sommer 1829 entlassen wurde. Daß es im ganzen eine glimpfliche Haft gewesen sei, wäre eine unzutreffende Annahme. Geraume Zeit ward ihm die Auszeichnung einer besonders harten Behandlung zuteil. Peinliche Verhöre, Verbot des Sprechens mit Mitgefangenen, Bewegung auf einem engen Gefängnishof, Entziehung aller Bücher mit Ausnahme der Bibel, ein Wohnraum in kahlen, naßkalten Mauern, die Genossenschaft mannigfacher wirklicher Übeltäter, das und ähnliches war wenigstens zeitweise und abwechselnd das Los des schlimmen Burschenschafters, der für seine Person doch wohl unter der erstrebten Freiheit nur die freie Entwicklung des deutschen Volkes verstanden hatte. Aber merkwürdig: diese an sich furchtbare Lebensperiode brachte in dem jungen Idealisten eine tiefe Wandlung hervor, und er selbst hat sie hinterher als eine ihm wohltätige Kur betrachtet. Nicht etwa, daß er die Seele des reuigen Sünders in sich gefühlt, daß er sich zu den an hoher Stelle gewünschten Anschauungen bekehrt und sich selbst der Strafe würdig befunden hätte: aber er sah sich zum erstenmal gegenüber einem großen Schicksal, sich selbst in schlimmer Lebenslage, das forderte seinen ganzen Mut und seine Kraft heraus, es verflog alle Hypochondrie zusammen mit allem vagen Schwärmen für unbestimmte Lebensziele; seine Stimmung wurde niemals weich und weinerlich, männliche Gelassenheit spricht aus seinen Briefen, er harrte in großartiger Seelenruhe aus, selbst körperlich fühlte er sich gesundet.

Nur wenn der Frühling zu Ende ging, drückte er seine Genugtuung aus, weil die Zeit des Frühlings im Gefängnis zu verleben, Jahr auf Jahr, und zumal in reifsten Jünglingsjahren, doch besonders bitter sein mußte. 'Man muß hier in Vergangenheit und Zukunft leben und, wie der Dachs im Winterschlaf an seinem eigenen Fett, so an Erinnerungen zehren', schreibt er nicht ohne Humor. Voller aber als in den gelegentlichen und nie unbedeutenden Briefen spricht er seinen Seelenzustand aus in Gedichten, deren er übrigens in allen Lebensstadien verfaßt hat, und die später in einem ansehnlichen Bande herausgegeben worden sind, immer volltönend, markig, oft nicht ohne Härten, nicht um der äußeren Vollendung willen gefeilt, mehr nur dem Bedürfnis eines starken, gehobenen Ausdrucks für sein inneres Erleben entsprungen, einige übrigens doch vollgelungen und von hoher Schönheit, auch ergreifend in ihrer Wirkung. (So z. B. das in *ottave rime* gehaltene, umfassende Gedicht 'Nach Heidelberg', das beginnt mit den Zeilen: 'Der Riegel knarrt, es schließen sich die Pforten, Und draußen liegt die bunte, lust'ge Welt', und schließt: 'Sei still, mein Herz, vermessen ist dein Streben; Kehr' ein in dich, Erinn'rung sei dein Leben'. Und zwar ist es hier wesentlich die Erinnerung an die verehrten und geliebten Ge-

stalten des trefflichen Heidelberger Hauses, aus dem er dann auch später die eine Tochter zur Gattin gewonnen hat.) Aber auch eine wie furchtbare Zumutung es doch ist, in solchen jugendlichen Jahren nichts erleben zu dürfen, das kommt hie und da zu schmerzlichem Ausdruck. Und der edle Gefangene wehrt sich gegen den Egoismus, den die Einsamkeit so leicht hervorbringen könnte.

Wenn es mitunter als ein Vorteil für Echtheit der Bildung bezeichnet worden ist, nur wenige Bücher ganz durchdringen zu müssen, so ist dieser Vorteil dem jungen Landfermann sicher zuteil geworden. Da die Bibel längere Zeit das einzige Buch war, das er in Händen haben durfte, so hat er sie völlig von Anfang bis zu Ende zum öfteren durchgelesen, natürlich nicht wie ehedem viele brave Christenleute in den verschiedenen protestantischen Ländern das für ihre Schuldigkeit gehalten und als ihre Schuldigkeit erledigt haben, sondern als ein Mensch, der die Tiefen und Höhen des Geisteslebens zu erfasssen tüchtig geworden war. Daß er auf den Rand seines Bibelexemplars, da ihm anderes Papier nicht zu Gebote stand, die dichterischen Ergießungen seines Herzens niederschrieb, mit einer aus Kienruß irgendwie angefertigten tintenartigen Flüssigkeit und mit irgendeinem Utensil als Ersatz der Feder, glaube ich durch mündliche Überlieferung zu wissen. Später haben ihm dann wissenschaftliche Bücher, hat ihm die Möglichkeit der Fortsetzung seiner Studien nicht gefehlt, und das Ergebnis war, zumal auf der Grundlage alles des früher Erarbeiteten, ein reiches, man darf heute sagen: glänzendes. Das Wichtigste für ihn war aber doch die Klarheit, zu der er über sich selbst und über die tiefsten und höchsten Dinge gelangte, die gewonnene religiöse Grundstimmung, die etwas frei Persönliches, nicht aus organisierter Umgebung Eingesogenes, bindend Formuliertes bei ihm war und lebenslang blieb, am ähnlichsten der Art Ernst Moritz Arndts, der ihn auch als einen Menschen ganz nach seinem Herzen immer begrüßte und liebte.

Sogleich nach seiner Freilassung hat sich Landfermann dann zur Staatsprüfung *pro facultate docendi* gemeldet und diese bis zum Frühjahr 1830 zu Münster ausgezeichnet bestanden (er erhielt die Lehrbefähigung für alle Gymnasialfächer außer den mathematischen), derart, daß diese Provinzialinstanz von nun an allem Mißtrauen gegen ihn, das bei Herrn von Kamptz und den Seinigen fortdauerte, mit den Zeugnissen unbedingten Vertrauens und hoher Wertschätzung entgegentrat. (Daß dem freigelassenen Sträfling, bevor er zum Examen und zu irgendwelchen Aussichten auf Verwendung im öffentlichen Dienst zugelassen wurde, als Symbol der erfolgten Sühne und der bürgerlichen Restitution die Nationalkokarde zurückgegeben und auf dem Rathaus zu Münster feierlich angesteckt wurde, sei zwischendurch erwähnt.)

Zweimal also war eine mehrjährige Verzögerung der als normal geltenden Entwicklung das Schicksal Dietrich Landfermanns gewesen: der so sehr verlängerte Aufenthalt in der Prima und dann die Festungshaft. Und beides scheint bei ihm im wesentlichen nur eine erhöhte Wertbildung zur Frucht gehabt zu haben. Nun endlich in die Bahn mit hineingelassen, in der so viele andere sich längst bequem hatten versuchen dürfen, durchmaß er sie mit

wunderbar beschleunigtem, sicherem Schritt. Die städtischen wie die staatlichen Behörden der westlichen Provinzen vergalten ihm freudig nach Kräften, was er hatte entbehren müssen. Er leistete das Probejahr an dem trefflichen Gymnasium zu Elberfeld ab, wurde dann sofort zum ordentlichen Lehrer gewählt, ging im Herbst 1831 in eine bedeutendere Stelle an das Gymnasium seiner Vaterstadt Soest über, war wenige Jahre nachher bereits als Direktor für Elberfeld in Aussicht genommen, übernahm aber in Wirklichkeit 1835 die Direktion des Gymnasiums der alten Universitätsstadt Duisburg, um von da nach sechs Jahren, also 1841, als Regierungs- und Provinzialschulrat nach Koblenz berufen zu werden.[1])

Nur stark ein Jahrzehnt also lag zwischen seiner Sträflingszeit und dieser — damals höchst ansehnlichen — Amtsstellung. Auf jeder der Stufen war er eben als der unverkennbar Bedeutendste seines Lebenskreises alsbald empfunden worden. Wie blickten die Schüler auf zu ihm, der so ruhig und überragend vor ihnen stand, so durchdringend sie anschaute, so reich war an Wissen, und der so schwere Erinnerungen in der Brust barg! Wieviel Leid herrschte, wenn er von einer Stätte seiner Wirksamkeit schied, bei Großen und Kleinen! Wieviel Hochschätzung zog die Besten unter seinen Mitarbeitern zu ihm hin! Wie gehaltvoll sind die Reden, die er beim Antritt eines neuen Amtes oder beim Scheiden daraus gehalten hat! (Denn auch die einfachen Mitglieder eines Lehrerkollegiums hielten ehedem bei diesen Gelegenheiten ihre Reden, nicht den Direktoren war das vorbehalten, und die köstlichen Ansprachen, die Jean Paul in der Levana dem armen, weil allzu weisen Hilfslehrer an seinem Johanneum-Paulinum in den Mund legt, sind in diesem Sinne nichts Unmögliches.) Es war noch nicht die Zeit, wo sich die methodischen Probleme so herausgearbeitet hatten, wie heute; die persönlichen Stimmungen wie die Verhältnisse waren noch vielfach andere. Aber dennoch berühren diese Reden Landfermanns nicht wenige Fragen, die uns noch heute groß und wichtig sind, und viel echte ethisch-erzieherische Weisheit kommt darin in klassischer Form zum Ausdruck.

Groß natürlich ist seine Anschauung vom eigentlichen Ziel der Erziehung: er bezeichnet es einmal mit den Worten Miltons: *to build up men against the future times;* und dieses *against* war ihm wichtig genug, denn er sah mit Mißmut auf alle Tendenzen der Zeit, die ihre echten Werte aufzulösen drohten. Er war in gewissem Sinne sehr positiv geworden, nicht durch Preisgeben seiner frühen Ideale, sondern durch Korrektur; der Sehnsucht nach dem nur Erträumten war die Schätzung des überkommenen Gesunden gefolgt, immer aber mit Bewahrung des freien persönlichen Urteils über Verhältnisse und Menschen Positive sittliche Kraft war es, was er längst über alles schätzte und forderte,

[1]) Von Duisburg aus ist L. wiederholt zu kirchlichen Synoden abgeordnet worden, um in deren Verhandlungen durch seine Erscheinung, sein Wort, die ganze Wucht seines Wesens immer große Bedeutung zu gewinnen. Auch auf der ersten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Nürnberg 1838 ward er, der tüchtige Neuhumanist und bewährte Kämpfer, mit Ehren begrüßt.

echte Vaterlandsliebe, Treue, Arbeit, Frömmigkeit, Freudigkeit, auch echten Mut und Stolz, bei grimmiger Verachtung alles bloß Phrasenhaften, Oberflächlichen, Engherzigen, trivial Egoistischen, man kann sagen: Philiströsen. Man konnte ihn zugleich als echten Konservativen und als echten Liberalen ansprechen, denn das beides geht sehr wohl zusammen, wenn man die Ausdrücke nicht im zufälligen politischen Parteisinne nimmt. Er nährte sich geistig immer an den geistig Großen, las (auch mit der jungen Gattin zusammen in dem großen Stadtdorf Soest) das Beste aus Sprachen und Literaturen, und erwies sich z. B. den Größen der englischen Literatur gegenüber als rechter Kenner und Verehrer. (Daß er mit einem jungen Menschen, den er freiwillig und freigebig im Englischen unterrichtete, z. B. die Juniusbriefe las, ist wohl wert bemerkt zu werden.)

Und welches Maß von Arbeitslasten ward ihm allezeit zu bewältigen möglich! Wußte er selbst sich oder wußte die Welt ihm immer Neues aufzuladen? In seiner Schulratszeit zumal war es mehr als doppeltes Futter, das man diesem edlen Rosse in die Krippe warf. Aber es gibt Naturen, denen immer neue Arbeitspflicht zu der alten hinzuwachsen darf, und die daraus nur weitere Kräfte su ziehen scheinen, nicht weitere Ermüdung.

Es bestand eine Personalunion für das Amt des evangelischen Provinzialschulrats der Rheinprovinz und des Regierungsschulrats des Bezirks Koblenz. Man sparte ein Gehalt und man nahm an, daß die Arbeit sich leisten lasse. In der letzteren Eigenschaft hatte Landfermann zunächst vierhundert Elementarschulen (später noch mehr) nebst den zugehörigen Lehrerseminaren zu überwachen, in der ersteren die nichtkatholischen Gymnasien der Gesamtprovinz und allmählich dazu die sich mehrenden Realschulen. Er war aber zugleich Mitglied des Konsistoriums der Provinz, hatte an dessen Amtsgeschäften mindestens insoweit Anteil, als er regelmäßig die Sitzungen mitzumachen hatte. Und wie vielerlei mehr gelegentliche oder halb private Funktionen legten sich diesen starken Schultern auf! Einmal übernahm er, um den unzulänglichen Mitteln der Stiftung aufzuhelfen, freiwillig auf Jahre das Rektorat der evangelischen höheren Mädchenschule, und mit dem Rektorat auch einen Teil des Unterrichts. Dazu regelmäßige Arbeiten im Dienst der Kirchengemeinde, die als Diasporagemeinde in völlig katholischer Umgebung von ihren Mitgliedern um so vollere Hingebung bedurfte und erhielt. Bedeutenderes forderte von ihm die Berufung in die Generalsynode um 1846, und auch dort war seine Teilnahme eine intensive, und seine Persönlichkeit hatte Gewicht. Daß Landfermann in den bewegten Zeiten um das Jahr 1848 auch am politischen Leben einen tätigen und keineswegs unbedeutenden Anteil nahm, sollte so wenig wie seine sonstigen Lebensleistungen vergessen werden. Er gehörte als Abgeordneter der 1849 neu gewählten Zweiten Kammer an (zwei rheinische Kreise zugleich hatten ihn dafür erkoren), auch hier eine eifrige Mittätigkeit entfaltend. Auf das alles kann in unserm Zusammenhang nicht näher eingegangen werden.[1])

[1]) L. war in Berlin Vorsitzender der Spezialkommission für den Kultusetat, und seine Auffassung ist in manchen Punkten die maßgebende geworden.

Wir vergegenwärtigen ihn uns als den Schulrat, der seine niemals (oder doch so gut wie niemals) angefochtene Autorität nicht bloß seinem Amte, sondern weit mehr noch seinen persönlichen Eigenschaften verdankte. Er besaß eigentlich keinerlei bestimmtere Kenntnis der Volksschule, als man ihm deren überwachende Oberleitung anvertraute. Aber es währte nur kurze Zeit, bis Hunderte der Lehrer an solchen Schulen ihn als den erwünschtesten Vorgesetzten begrüßten, zu ihm mit einem Respekt und zugleich einem Vertrauen aufschauten, wie es unbedingter nicht möglich war. Es war noch nicht die Zeit der bequemen Ortsverbindungen und Reisegelegenheiten. Sehr beträchtliche Stücke dieser Inspektionsreisen wurden zu Fuße abgemacht. Am Knotenstock wanderte da der hünenhafte Schulrat von einem Dorf zum andern, geleitet von dem einen Lehrer, um den nächsten zu besuchen, und bei seinem Verständnis für das Volk, der Würdigung alles echten Wertes wurde er, namentlich in den Gebirgsgenden des Hunsrücks und des Westerwalds, allmählich der Freund der ganzen Bevölkerung und insbesondere einer großen Anzahl der tüchtigsten Persönlichkeiten.

Zum Verständnis seiner Berufsaufgabe, soweit sie auf diesem Felde lag, hatte ihm aber auch diese Liebe zum Volke und zum Volkstümlichen, sein Begriff von echter Menschenbildung, auch seine Ablehnung alles Überstiegenen, und natürlich nicht zuletzt seine geniale Intelligenz geholfen, und hinzu kam hier seine ganz ungewöhnliche Kenntnis von Bibel und Volksgeschichte, seine eigene Sprachgewalt, die reichliche Gelegenheit zu vergleichender Beobachtung, die der Vorteil eines solchen Amtes ist und ein Vorteil namentlich für den bedentenderen Kopf. Übrigens lebte in der Lehrerschaft der ihm unterstellten Bezirke offenbar weithin ein guter Geist, und wenn auch aufgeregte und unklare Zeiten Schwankungen gegenüber dieser Autorität wie so mancher anderen brachten, so stellte sich das Verhältnis schönen Respektes doch wieder her.[1]) Es ward denn auch ein schwerer Entschluß und eine schmerzliche Trennung, als Landfermann gegen Ende der Fünfzigerjahre des Jahrhunderts, weil er doch die immer wachsende Arbeitslast nicht mehr zu bewältigen vermochte, diesen ganzen Teil seiner Amtstätigkeit einem eigens ernannten Regierungsschulrat übergeben mußte.

Fünfzehn Jahre lang hat er dann noch den Gymnasien und Realanstalten der Provinz angehört, und namentlich die Art, wie er bei Reifeprüfungen wirkte, ist wohl von vielen heute noch Lebenden unvergessen. Wie rasch er das innerste Wesen der einzelnen Abiturienten erkannt hatte, und wie er sie zu

---

[1]) Die Bewegung des Jahres 1848, in der sich so Ungleichwertiges mischte, brachte in der Tat auch dem Schulrat L. zeitweilig starke Angriffe aus einem Teil der Lehrerschaft. Man erklärte den Mann um seiner lebendigen Religiosität willen für einen Pietisten und sah ihn natürlich überhaupt als Reaktionär an. Man forderte für die Zukunft freie Wahl der Lehrer, anstatt der Bestimmung durch einen bevollmächtigten Beamten. Das alles erfüllte den Angegriffenen, der alles Seichte wie alles Ungezügelte verachtete und bekämpfte und der sich übrigens seines gerechten wie wohlwollenden Sinnes bewußt sein durfte, mit tiefem Unmut. Indessen diese Welle gegenseitiger Mißstimmung ging vorüber.

charakterisieren wußte, wie er die nach dem Schein Trachtenden mit einem Wort entlarvte und vernichtete, wie wohlwollend er aber auch strenge Bestimmungen der Prüfungsordnung auslegte, wenn es galt, einen vor Unglück zu bewahren, wie entscheidend ihm sein reiches und präsentes Wissen in den verschiedensten Fächern mit einzugreifen erlaubte, das alles machte ihn zum idealen Prüfungskommissar. Sein Alter und Ansehen bewirkte übrigens, daß er auch den Personen der Lehrer bei gegebenem Anlaß Urteile zuteil werden lassen durfte, die einem schlimmen Zeugnisprädikat gleichkommen mochten, ohne daß die Gerechtigkeit verletzt worden und eine endgültige Opposition aufgekommen wäre. Ja, obwohl er nur für die Anstalten seiner Konfession und diejenigen paritätischen Charakters zuständig war, schauten von den Lehrern der katholischen Gymnasien nicht wenige mit hinüber und hinauf zu ihm und beteiligten sich namentlich freiwillig an der ihm dargebrachten letzten Huldigung.

Wie wurde ein solcher Mann von den höheren Stellen aus gewürdigt? Um fleißiger Arbeit willen rühmt man einen Beamten in Preußen noch nicht; die wird von jedem erwartet und von den meisten willig und treulich geleistet. Das Landfermann zugemessene oder das ihm allmählich zuwachsende Maß haben später die Nachfolger, mehrere gegenüber dem einen, unter sich geteilt und oft über ihre Lasten geklagt. Er war den dritten Teil des Jahres auf Dienstreisen, und er hatte niemanden, der ihn in solcher Zeit vertrat, der auch nur teilweise aufarbeitete, was tagtäglich einlief. Er gehörte längere Zeit nicht nur jenen verschiedenen Kollegien zugleich an und mußte kostbare Zeit der Teilnahme an Verhandlungen widmen, die seine Funktionen nicht berührten: sondern er hatte zeitweilig auch die Geschäfte eines fehlenden Justitiars seines Kollegiums mit zu erledigen, mußte sich in kleinliche Fragen der Naturalbesoldung von Dorfschullehrern und vieles ähnliche hineinstudieren, um praktische Entscheidungen zu treffen. Er wurde deputiert hierhin und dorthin. Und er fertigte die Besucher in seinem Amtszimmer nicht etwa möglichst rasch ab, sondern ging auf ihre Angelegenheiten ein; ja, in seiner Privatwohnung und an Sonntagen konnte man ihn dort aufsuchen.[1]) Trotzdem, das alles hätte in den Augen der über ihm Stehenden noch kein Verdienst bedeutet. Auch sind ihm die äußeren Zeichen der Anerkennung (Orden und Titel) durchaus nicht früh oder reichlich zugekommen. Aber daß er bei den Besten der ihm Vorgesetzten eine hohe Wertschätzung erfuhr, daß seine starke und reine Persönlichkeit als solche dort gewürdigt wurde, davon zeugt vieles. Zu den Oberpräsidenten v. Bodelschwingh, Eichmann, v. Pommer-Esche war sein Verhältnis offenbar ein nahes oder doch durchaus gutes. Und daß Minister wie Eichhorn in den Vierzigerjahren oder Bethmann-Hollweg während der 'neuen Ära' ihn hochschätzten, ist wohl bezeugt. In ehrenvollster Weise wurde ihm schon früh der Übergang in eine bedeutendere Wirksamkeit (nach Breslau) vom Minister persönlich nahegelegt, mehr als einmal hat er auch vortragender Rat im Kultusministerium

[1]) Von der Beschwerung seines Lebens durch die Überlast der Arbeiten und Verpflichtungen gibt L. in einer Eingabe nach oben eine geradezu ergreifende Schilderung.

werden sollen; die Gründe, weshalb er in den einzelnen Fällen bat, in seinem bisherigen Amte bleiben zu dürfen, können nur zu seinen gunsten sprechen.

Derselbe Mann hat aber doch auch unter schwerem Druck der Verkennung oder der Antipathie verschiedener seiner Vorgesetzten leiden müssen: am schwersten während der Reaktion unter dem Oberpräsidenten v. Kleist-Retzow; aber in gewissem Sinne offenbar auch zu der Zeit, wo Ludwig Wiese das höhere Schulwesen Preußens beherrschte. Der Geist der beiden Männer war zu verschieden. Es mochten sich auch die Bedürfnisse der Zeit etwas verschoben haben. Näheres sei darüber hier nicht ausgeführt. Für welche von den beiden Persönlichkeiten die Herzen in den westlichen Landesteilen schlugen, braucht wohl nicht ausdrücklich gesagt zu werden. Wir haben übrigens damals nicht allzuviel über das Verhältnis erfahren; erst hinterher enthüllte sich's deutlicher. Die Überzeugung, daß Landfermann eigentlich für jeden höheren Posten in der Unterrichtsverwaltung, wie in der staatlichen Verwaltung überhaupt, der geeignete Mann gewesen wäre, hege ich heute mit viel größerer Bestimmtheit, als es mir damals möglich war: denn die reichlichere Erfahrung bewirkt auf diesem Gebiet nicht mit Notwendigkeit größere Demut. Und so würde ich denn ähnliche Ansprüche auch für manche andere Vertreter unseres Fachgebietes zu erheben wagen, wenn auch vielleicht für keinen mit gleich voller Sicherheit.

Um von den vorhin berührten Auszeichnungen doch noch mit einem Worte auf die äußere Entlohnung der Dienste zu kommen, so gehört es zum Lebensbilde des Mannes, daß er über ein höchst mäßiges (nach heutigen Verhältnissen ganz kümmerliches) Einkommen nie hinausgelangt ist, und daß bei kinderreicher Familie und erschwerenden städtischen Verhältnissen für ihn das Gleichgewicht des Haushalts immer schwierig war.[1]) Damit hing es auch zusammen, daß man Töchter befreundeter oder auch ferner stehender Familien zur Vollendung ihrer allgemeinen Bildung in das Hauswesen aufnahm, daß die vortreffliche Gattin, Tochter des rühmlich bekannten Verlagsbuchhändlers Winter zu Heidelberg, tatsächlich — ohne je ein solches durch Plan und Reklame eröffnet zu haben — Inhaberin eines Mädchenpensionats wurde, daß im ganzen ein Haushalt von erstaunlicher Vielköpfigkeit zustande kam und viele Jahre sich fortsetzte. Ich habe bemerkt, daß die in solcher Weise zeitweilige Mittöchter des Hauses gewordenen Damen nachher noch immer mit ebensoviel Stolz wie Wärme dieser Zugehörigkeit gedachten, daß sie alle sich miteinander verbunden fühlten durch die gemeinsame, stürmische Verehrung und Liebe namentlich für den Hausherrn, der sie alle als die Seinen behandelte und empfand, ihrer jugendlichen Unfertigkeit nicht überweise entgegentrat, sondern dem Treiben der 'törichten Jungfrauen' aus der Nähe oder Ferne mit freundlichem Behagen zuschaute, übrigens ihnen doch auch, halb im Ernst und halb im Scherz, Aufgaben stellte

---

[1]) Daß auch 'der Drang zum Wohltun ihn immer wieder über seine Mittel hinausführte', wie von den ihm Nahestehenden bezeugt wird, kam erschwerend hinzu. Und dabei hat L. einmal zu Zeiten nationaler Bedrängnis zugunsten des Fiskus freiwillig auf 150 Taler seines Gehaltes verzichtet!

und mit ihnen durchsprach, und zur wirklichen Erhöhung ihrer Bildung ihnen sicherlich auch ohne alle besondere Veranstaltung half.

Ganz und gar fehlte Heiterkeit, Scherz und Humor nicht; war doch Landfermann überhaupt ein trefflicher Gesellschafter und Erzähler, voll von Geschichten und Erinnerungen, zugleich behaglich und gewichtig, witzig und von tiefem Ernste. Natürlich spielte Vorlesen in diesem Kreise eine große Rolle, aber auch gesungen wurde nicht wenig, der Schatz volkstümlicher schöner Lieder blieb nicht ungenützt, und die mächtige Baßstimme des Hausherrn trug das Ganze, wie seine Person als ethischer Grundpfeiler dem Leben so vieler diente. Singen aus voller, kräftiger Brust war für ihn gewissermaßen ein Bedürfnis seiner Konstitution: man konnte irgendwo im westdeutschen Waldgebirge eine machtvolle Singstimme von fern her dröhnen hören und beim Näherkommen sich mit dem Schulrat Landfermann begegnen, der fast sich entschuldigend sagte, daß er nicht gut anders durch den deutschen Wald wandern könne. Übrigens begann der Tag im Landfermannschen Hause zu Koblenz mit gemeinsamem Choralgesang, und des Hausvaters Freudigkeit an Klang und Inhalt übertrug sich auf die Teilnehmenden. Abgesehen davon, ward von religiösen Dingen nicht viel und namentlich nicht gewohnheitsmäßig, nicht technisch oder süßlich oder formell geredet. Daß er ihnen das Christentum vorlebe, empfanden und rühmten die Besten der Pensionärinnen.[1])

In der Spätzeit seines Lebens war der Familienkreis sehr viel enger geworden, uud Wohnung hatte man ein Stück Wegs oberhalb der Stadt Koblenz in dem einzigen Hause der Rheininsel Oberwerth, so daß man nur durch eine Kahnfahrt dahin gelangte und bei Ungunst des Wasserstandes der Zugang wohl ganz unterbrochen war. Wieviel Schweres war doch auch nach und nach über diese Familie gekommen, welche Reihe von Schlägen hatte die starke Seele des Familienhauptes verwinden müssen! Die infolge einer akuten Krankheit eingetretene Taubheit der Gattin mochte das Erträglichste heißen. Die meisten aus der stattlichen eigenen Kinderschar hat das Elternpaar überleben müssen. Ein an Leib und Seele wundervoll angelegter Knabe, Dietrich oder Diezmann, starb mit etwa 11 Jahren und hinterließ unendlich wehmütiges Erinnern. Der älteste Sohn erlag als Erwachsener einer typhösen Krankheit. Ein dritter, Johannes (der aber eigentlich hätte Siegfried heißen müssen, nach seiner herrlichen körperlichen Erscheinung), ist 1870 als Vizefeldwebel an der Spitze seines Zuges beim Sturm auf St. Privat gefallen: aus einem Eisenbahnzug mit heimgesandten Verwundeten, dem Landfermann seine Fürsorge widmete, ward ihm die Kunde plötzlich zugerufen. Und damit ist die Reihe der Einbußen nicht erschöpft. Den Tod des letzten Sohnes, der als Kapitänleutnant in Ostafrika nach bestandenem Kampf mit Eingeborenen erlag, hat Landfermann selbst nicht mehr erlebt. Jenen schmerzlichen Zoll aber in großer Zeit dem Vaterlande dargebracht zu haben, mochte ihm doch zugleich ein erhebendes

[1]) Es verdient doch auch erwähnt zu werden, daß die höchstgestellten der Offiziere und Beamten zum Teil auf geselligen Verkehr mit diesem Provinzialschulrat besonderen Wert legten und daß solche Beziehungen sehr vertraute werden konnten.

Gefühl sein. Und ganz gebrochen haben ihn alle diese Schläge nicht. Er war religiös zu sehr gefestigt, er war überhaupt zu stark, zu sehr voll von innerem Leben.[1])

Auch seine leibliche Konstitution, die in jungen Jahren allen den zehrenden Einwirkungen der schweren Haft so siegreich widerstanden hatte, erwies sich fast zu zäh für das doch unentrinnbare Endschicksal. Er hatte sich bei seinem Scheiden aus dem Amte darauf gefreut, nun noch einmal Hilfslehrer werden zu können: an dem von einem seiner drei tüchtigen Schwiegersöhne (Dr. Bender) zu Weinheim an der Bergstraße gelegenen Privatinstitut gedachte er namentlich Geschichtsunterricht wieder zu erteilen. Und so wählte er diesen Ort als letzte Wohnstätte, nicht ohne auch dort noch durch schweren Familienverlust betrübt zu werden. Immerhin waren ihm noch neun Lebensjahre vergönnt, 1873 bis 1882. Er, der an Goethes Geburtstag geboren war, erreichte auch das Alter Goethes. Lange Monate rang dann der Tod mit ihm, und mitunter war die Lebenskraft wieder so stark, daß der Kandidat des Friedhofs zwischendurch in seinem Bette laut die alten Lieder sang und die Nachbarschaft ins höchste Erstaunen versetzte.

In der höheren Lehrerwelt seines alten Wirkungskreises hat niemand ihm treuer angehangen oder doch mehr zu seinen Ehren getan als Oskar Jäger, dessen Ansprachen aus den Jahren nach Landfermanns Tode mit Recht dem oben erwähnten Buche beigegeben sind. Die Rheinprovinz hatte das unerwartete Glück, auch in seinem nächsten Nachfolger einen Mann, wenngleich von wesentlich anderer Geistesart, aber doch wiederum von überragender persönlicher Bedeutung zu gewinnen, zu dem als einem zweifellos Überlegenen und Edlen hinaufzuschauen allen gesunden Standesmitgliedern nur natürlich war, und der wiederum auch über die Grenzen des Standes hinaus Ansehen und Vertrauen mit Leichtigkeit erwarb. Aber vergessen hat darüber der edle Alte nicht werden können. Und ich meinerseits habe es in dem Maße, wie der Zeitraum zwischen damals und jetzt wächst, immer bestimmter als eine Pflicht empfunden, die Erinnerung an ihn nicht für mich zu behalten und mit mir enden zu lassen. Es ist mir aber auch eine Freude gewesen, mich so noch einmal auf alles zu besinnen, um dann — nicht alles, aber hoffentlich genug Wesentliches willigen Hörern oder Lesern mitzuteilen.

Einen Einblick freilich in das wirkliche Geistesleben des Gerühmten vermöchte doch erst die Lektüre der immerhin nicht unbeträchtlichen Aufzeichnungen seiner Gedanken, wie sie aus diesem oder jenem Anlaß im Laufe seines Lebens und Wirkens erfolgt ist, zu geben, und so wäre auf den Inhalt des mehrerwähnten Buches von neuem hinzuweisen. Nur einiges wenige sei hier hervorgehoben und angefügt.

---

[1]) Im Jahre 1871 hat L. eine Zeitlang den aus Patriotismus eingegebenen Wunsch gehabt, die neue Organisation und Leitung des Schulwesens in Elsaß-Lothringen zu übernehmen, wovon ihn dann doch sein Alter Abstand nehmen ließ. Aber seine Freude über das wiedergewonnene Reichsland hat ihn schließlich veranlaßt, der Universität Straßburg seine wertvolle Bibliothek zu vermachen.

Zunächst einiges Politische. In der freimütigen und weitblickenden Denkschrift, die Landfermann im Jahre 1849 dem Minister v. Bodelschwingh einreichte und die von diesem dem Könige vorgelegt wurde, steht der sicherlich mutige, nach oben gerichtete Zuruf: 'Das unentbehrliche Vertrauen der deutschen Nation und der eigenen Angehörigen besitzt das preußische Gouvernement nicht schon, es muß es erst erwerben durch kühne und rasche Schritte. Es muß die unselige Reaktion seit 1819 in ernster Buße sühnen; es muß seinem Lande und Deutschland feste Bürgschaften geben, daß die Nation der Willkür nie wieder anheim fallen wird.'

Was an politischen Forderungen für die Zukunft unbedingt aufzustellen und zu erfüllen sei, wird an anderer Stelle aufgereiht, nämlich: Habeas corpus-Akte, Freizügigkeit, Kultus- und Bekenntnisfreiheit, Unterrichtsfreiheit, Assoziationsfreiheit, Preßfreiheit, Selbstverwaltung der Gemeinden, Unabhängigkeit des Richteramts: dies alles in bestimmter näherer Ausführung.

Über die Persönlichkeit König Friedrich Wilhelms IV. urteilte Landfermann mit allem gerechten Ernst, aber doch keineswegs unfreundlich: 'Die Geschichte wird König Friedrich Wilhelm IV. nicht ohne schweren Tadel lassen über eigensinnigen Hochmut und dann strafbare Weichheit' (mit Bezug auf den März 1848); 'sie wird ihn aber rein waschen von allen den Vorwürfen, welche man von demokratischer Seite auf ihn gehäuft hat, sie muß ihm die Ehre lassen, daß er edel, geistvoll, tätig, voll Liebe war.'

Nicht minder weitherzig und weitblickend ist das Urteil in einem 1866 geschriebenen, sehr umfassenden Privatbriefe Landfermanns, der dann unter dem Titel: 'Ein deutsches Wort an Preußens Freunde und Gegner im In- und Auslande' veröffentlicht worden ist.

Zu sehr bestimmter und oft beredter Kritik hat den warmherzig Gottesfürchtigen, den großen Bibelfreund und -kenner, die Haltung seiner Kirche oder vielmehr maßgebender Kirchenmänner des öfteren herausgefordert. Hier sei nur einiges wenige angeführt, was sich auf die kirchliche Schulaufsicht bezieht, woran sich Äußerungen über die evangelischen Religionslehrer und den Religionsunterricht in den Gymnasien schließen mögen, die letzteren wesentlich einem ausführlichen Gutachten aus 1846 entnommen, das dann als selbständige Schrift (Frankfurt a. M., Brönner) veröffentlicht worden ist und Jahrzehnte hindurch in den Fachkreisen in gebührendem Ansehen gestanden hat.

'Ich nehme keinen Anstand zu erklären, daß die unleugbar traurige Spannung zwischen Lehrern und Pfarrern (als Schulinspektoren) zum größten Teil von letzteren durch unberechtigte Anmaßung bei Gleichgültigkeit und Mangel an Einsicht verschuldet ist.' 'Unter den gegenwärtigen Verhältnissen sind zwar die Pfarrer die besten Schulaufseher, die man haben kann, aber durchschnittlich nicht die rechten und guten; die Zeit wird vielmehr und muß einmal kommen, wo die Schule aus der Aufsicht der Pfarrer in eine wirklich sachverständige, ganz ihr gehörende Aufsicht übergeht.' 'Die religiöse Bevormundung, die 1817 begann und in Agende, Union und in der Fiktion, die symbolischen Bücher drückten das Bewußtsein des Volkes aus, sich geltend machte,

trägt einen schweren Teil der Schuld, daß so vielen im deutschen Volke das Evangelium jetzt gleichgültig und zuwider ist.' 'Die jetzige Lage macht es den meisten Geistlichen, und zwar vielen ernsten, frommen und treuen Männern, sehr schwer, wo nicht unmöglich, das zu sein, was sie sein möchten und sein sollten: freudige Bekenner ohne alle Mentalreservation.' 'Fragen, Bedenken und Zweifel der Jünglinge, soweit sie ernster und gewissenhafter Art sind, sind nicht mit Machtworten abzuweisen, sondern vielmehr deren offene Äußerung zu fördern, um sie auflösen zu können.' Vom rechten Religionslehrer fordert Landfermann neben anderem auch Bekanntschaft mit der schönen und vaterländischen Literatur wegen ihres Einflusses auf die moderne Weltanschauung. Zu einem viel umstrittenen Punkt des Religionsunterrichts hat Landfermann im folgenden sehr bestimmte Stellung genommen, und seine Worte sind in der Erörterung dieses Punktes öfter zitiert worden: 'Nur völlig Verstandenes auswendig lernen zu lassen, ist hier, wo es einen Inhalt gilt, an dem auch ein gereifter männlicher Verstand fort und fort zu tun behält, ganz besonders verwerflich. Ein beginnendes, ahnendes Verständnis werde vor dem Auswendiglernen vermittelt und dann zuversichtlich der unerschöpfliche Inhalt dem Gedächtnis als ein reiches Saatkorn anvertraut.'

Blicken wir aber von diesem engeren Gebiet auf das weitere der pädagogischen Organisationsfragen, so muß es uns überraschen, mannigfache Probleme mit Bestimmtheit angefaßt zu sehen, die wir durchaus als solche der Gegenwart empfinden, vielleicht auch ausdrücklich wieder empfinden sollten. 'Die Stellung eines Schulmanns, zu keiner Zeit mit behaglicher Ruhe vereinbar, ist in unsern Tagen eine besonders schwierige geworden für den, der nicht gedankenlos in vorgeschriebenen Bahnen sich bewegen kann, sondern einerseits dem von oben her gegebenen Impuls denkend und begreifend nachstreben, andrerseits als einzelner für sein bescheiden Teil von unten herauf mitwirken möchte zu heilbringender, würdiger Gestaltung des Schulwesens.' 'Die Schulzucht, obschon oft in den Jammer einer äußerlichen, peinlichen Legalität sich verirrend, und manchmal auch dem Pseudo-Evangelium von freier Entwicklung des natürlichen Menschen huldigend, hat sich doch (früher) immer wieder zu dem Grundsatz zurückgefunden, daß eine freundliche, aber scharfe gesetzliche Zucht vorbereiten müsse zu der innerlichen Reinigung und Erneuerung der Herzen.' 'Ärger als Verstümmelung des Leibes ist der Frevel an dem heiligen Recht der Jugend auf allgemeine Entwicklung.' 'Wie eine Nation sich von der bureaukratischen Bevormundung ihres kirchlichen und bürgerlichen Lebens, zwar mit tiefem innerem Widerstreben, umranken läßt, soweit sie muß, daneben aber, soweit sie kann, nach eigner Selbstbestimmung ein eignes Leben für sich fortführt, so finden sich auch die Schüler mit den Anforderungen ihrer Lehrer widerwillig und oberflächlich ab, wenn diese über ein mäßig abgegrenztes, aber streng auszufüllendes Gebiet der befohlenen Arbeit und der Lebensordnung hinausgehen und das individuelle Stocken nicht beratend fördern, sondern hemmen; sein eigentliches geistiges und sittliches Leben entzieht der Schüler aber in diesem Falle so weit als irgend möglich dem Einfluß der Schule.' Bei einem

neuen Lehrplan 'wird es sich unschwer ermöglichen lassen, in gewissen Fächern begabteren und vorgeschritteneren Schülern Gelegenheit zu weiterer Fortbildung zu geben. Die Teilnahme an einem solchen Selektaunterricht ist dem Ermessen des Rektors anheimzugeben, dem andrerseits auch die Befugnis zustehen muß, Schülern, die für gewisse Fälle unverkennbare Begabung zeigen, denen aber besondere Lebensverhältnisse den normalen Bildungsgang nicht gestatten, die Beschränkung auf die wichtigsten Unterrichtsfächer freizugeben'. (Jenes erstere also durchaus die heute wieder aufgelebte Forderung der Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe, nur durch das zweite noch eigentümlich ergänzt.) Auch, daß bei der Lektüre vaterländischer Schriftwerke mehr auf 'die lebendige Totalanschauung' Wert zu legen sei als auf sprachliche Zergliederung, gehört zu den bekannten, immer wieder einzuschärfenden Forderungen der Gegenwart. Ob Abiturientenprüfungen überhaupt erforderlich und heilsam sind? Wievieles dagegen spricht, muß anerkannt werden. Aber alles wohl erwogen, 'muß doch die Entscheidung über die Reife eines Jünglings Recht und Pflicht der Staatsautorität bleiben, von welcher sie durch eine fernerstehende, unbefangene Persönlichkeit ausgeübt wird'. Da die Prüfung einmal besteht, würde ihre Aufhebung nicht ohne schwere Nachteile möglich sein.

Sehr ernste Worte gelten gelegentlich den verschiedenen an der Erziehung beteiligten Stellen. Zum Beispiel: 'Erschreckend häufig habe ich Pietät der Jugend und der Gemeinden gegen Lehrer vermißt, und zwar immer da, wo es an Pietät der Lehrer gegen die Jugend fehlte.' Andrerseits: 'Es würde eine grobe Ungerechtigkeit sein, das was Verkehrtheit der Familienzucht, eine verweichlichende Erziehung, Beförderung frühreifer, überreizender Teilnahme an gesellschaftlichen Genüssen, was Romanlektüre und die Unzahl elender Kinderbücher oft genug verschulden mögen, den Schulen zur Last zu legen.'

Von inneren oder auch äußeren Schwierigkeiten des Amtes, wie sie der Edle, aber auch Selbstbewußte, empfand, handeln Stellen wie die folgenden: 'Meine Aufgabe (als Direktor) ist am schwersten dadurch, daß ich Leuten, denen ich nach meiner Sinnesart gleich zu gleich gegenüberstehen möchte, als Vorgesetzter erinnernd, treibend, selbst tadelnd gegenübertreten muß, wobei ich mir oft vergegenwärtigen muß, daß meine amtliche Autorität nicht mein freies Eigentum, sondern ein anvertrautes Gut ist, das ich als solches zu bewahren habe.' In den Provinzial-Schulkollegien möge den Schulräten als Sachverständigen 'ein suspensives Veto oder das Recht der Berufung an die höhere Entscheidung' verliehen werden, denn die Nichtsachverständigen sind leicht in der Majorität, 'zumal, wenn der Präsident oder ein anderes einflußreiches Mitglied des Kollegiums ein eifriger Dilettant in Schulsachen und anderer Ansicht ist als der Schulrat'. (Dies letztere aus einer in den Fünfzigerjahren verfaßten Denkschrift.)

Hieran mögen sich einige zeitgenössische Urteile über Landfermanns Persönlichkeit schließen. Ein hervorragender rheinländischer Bürger: 'Ich kenne keine gesundere, aufrichtiger deutsche und liebevollere Gesinnung. Er ist kein Bureaukrat, kein Ministerieller. Seine treuen politischen Gesinnungen haben

sich nicht geändert, sondern sind nur erstarkt. Er ist ernst und strenge in seinen religiösen Ansichten gegen sich selbst, aber mild und versöhnlich gegen andere.' Ein Theologe: 'Obwohl oft sein Gegner, achte ich ihn höher als hundert Gleichgesinnte, weil ich ihn für durchaus lauter und aufrichtig halte.' Oberpräsident Eichmann: 'Er hat ein warmes Herz für das Volk in dessen ganzer Gliederung, von unserm Könige bis zum gemeinen Mann.' 'Für die unteren Klassen der bürgerlichen Gesellschaft schlägt Landfermanns Herz besonders warm.' 'Edle Uneigennützigkeit, Selbstlosigkeit, Freiheit von allem niederen Ehrgeiz' rühmt an ihm dieselbe Stimme. Vor den Augen von Ernst Moritz Arndt steht er da als 'weiland tapferer freier Bursch, die fröhliche Freiheit immer mit der Zucht deutscher Sitte paarend, heute ein Mann des fröhlichen Scherzes und der lustigen Poeterei gleichwie des Glaubens und des Mutes, frei vom Satzungsglauben und kalten Buchstabendienst.' Daß er 'die Tiefe des Gemüts gern verbergend mit Rücksichtslosigkeit dem Kampf um die Sache ergeben' war, daß in ihm immer 'ein warmes Herz schlug und ein kindlicher Sinn in der Tiefe der Seele wohnte', rühmten an ihm die Volksschullehrer, aus deren Mitte er scheiden mußte. Und aus einem von dem liebenswürdigen Dichter und Rektor Wilhelm Fischer ihm beim Abschied aus der Rheinprovinz gewidmeten Gedichte sei hier nur der einzige Vers hervorgehoben, in dem sich auch unsere eigenen Betrachtungen zusammenfassen mögen:

Kein Rohr, ein Mann zum Lenken auserkoren!

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

H. Schnell, Das Unterrichtswesen der Grossherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Strelitz. Bd. I: Urkunden und Akten zur Geschichte des mecklenburgischen Unterrichtswesens: Mittelalter und das Zeitalter der Reformation. Berlin, A. Hofmann & Komp. 1907. XXII und 552 S. 15 M. — Bd. II: Das siebzehnte und das achtzehnte Jahrhundert. 1909. XVI und 459 S. 12 M — Bd. III: Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Unterrichts. 1909. XIV und 557 S. 14 M. (= Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XXXVIII, XLIV, XLV.)

Das umfängliche Werk, das den Grund zu einer mecklenburgischen Schulgeschichte legen und die letztere wenigstens in ihren Hauptzügen zur Darstellung bringen will, ist so disponiert, daß die beiden ersten Bände sämtliche irgendwie wichtigen urkundlichen Nachrichten über das behandelte Gebiet enthalten, von den ersten Anfängen bis zum Ende des XVIII. Jahrh., während der dritte Band eine darauf gegründete geschichtliche Darstellung geben will.

In der Aufnahme und Anordnung der Urkunden und älteren Drucksachen hält sich der Verfasser genau an den alten Kehrbachschen Plan, d. h. er nimmt die Urkunden vollständig auf (nicht in Regestenform), und schließt an diese Sammlung dann einen Überblick über das Ganze an. Es kann nicht die Aufgabe des Referenten sein, in Einzelheiten über das Urkundenwerk sich einzulassen. Im Gegenteil, man wird sich nur freuen dürfen, daß wieder einmal für ein bestimmtes Territorium Deutschlands eine abgeschlossene Sammlung vorliegt, auf deren Grundlage weitergearbeitet werden kann. Nachträge werden zu erwarten sein (bei welcher Urkundensammlung könnten sie wohl ausbleiben?), jedoch im Verhältnis zu dem Gegebenen wird man an Wert und Zahl nicht allzuviel mehr zu erwarten haben: dafür bürgt die Sorgfalt und Ausdauer, die der Verf. in seiner Arbeit bewiesen hat. So wie wir bisher die braunschweigische und die hessische Schulgeschichte aus den Quellen heraus studieren konnten, so wird das nun auch bei Mecklenburg der Fall sein, und im Heimatlande des Verf. wird die Schulgeschichtsforschung im speziellen nur dankbar sein: sie braucht von dem ungeheuern hier dargebotenen Material nur Gebrauch zu machen, um auf den Schultern des unermüdlichen Verf. weiterzukommen und die Einzelheiten immer mehr aufzuhellen.

Eine andere Frage freilich ist es, ob der Schulgeschichtsforschung im ganzen mit solchen Monumentalwerken, die den Stoff *cum pulvisculo* zusammenbringen, gedient ist. Ich glaube nicht, daß Kehrbach bei Aufstellung seines Planes auch nur geahnt hat, welche unermeßliche Stoffülle sich dann für die MGP. ergeben würde. Es ist meines Erachtens geboten, hier in dem Plane eine Revision eintreten zu lassen, d. h. bei Herausgabe von Urkunden, die ja immer nur Mittel zum Zwecke sind und als Beleg für eine zusammenfassende Darstellung dienen sollen, eine Auswahl zu treffen. Bei der wörtlichen Wiedergabe wird man sich auf das wirklich Notwendige, Typische und Allgemeingültige zu beschränken haben; Dinge dagegen, die für die allgemeine Erkenntnis gleichgültig sind, z. B. alle Angaben über Einzelschulen, über äußere Verhältnisse (Gehälter, Leichenbegleitung, Akzidentien usw.) und Einzelereignisse sind entweder ganz wegzulassen, oder, wenn man sie aus irgendeinem Grunde nicht missen will, in kürzester Regestenform zusammenzuziehn, bezw. nur auf ihre Fund- und Standorte hinzudeuten. Das empfiehlt sich auch darum, weil der

gründliche Spezialforscher, der von solchen großen Sammlungen ausgeht, sicher nicht bei dem vorliegenden Urkundenbuche stehn bleiben, sondern (schon zur eignen Beruhigung) zu den eigentlichen Quellen steigen wird, in unserm Falle also zu den mecklenburgischen Urkundenbüchern, bezw. zu den alten Drucken, die hier angeführt worden sind. Für denjenigen aber, der zu anderen Zwecken in diese Bücher Einsicht nehmen will, die nicht mit der speziellen Landesschulgeschichte in Verbindung stehn, also z. B. über die Verwendung gewisser Schulbücher, die Verteilung des Unterrichts, oder sonst eine der tausend schulgeschichtlichen Fragen eine Auskunft haben will, sind diese großen Bände zu unhandlich und trotz der sorgfältigen Register und der bis ins einzelnste gehenden Disposition zu unübersichtlich. Das Werk würde ebenso befriedigen, wenn die Urkunden auf die Hälfte zusammengedrängt worden wären, und wir nur das vor uns hätten, was für die Schulgeschichte allgemein interessant ist und bleibenden Wert behält. Sollte die Anlage und Form des Schnellschen Werkes als tatsächlich mustergültig hingestellt werden, so ist für den Fortgang des Unternehmens der MGP. zu befürchten, daß wir die Urkundenbücher über die größern Staaten und Territorien überhaupt nie erhalten werden. Wenn aber das Unternehmen richtig und in gleichem Schritte weitergehn soll, und welcher Schulhistoriker wünscht das nicht aufrichtig!, dann müssen für die der Allgemeinheit dienenden Werke die Adiaphora schonungslos fallen, wenngleich die lokale Forschung darüber sehr betrübt sein mag. In einem solchen Urkundenwerke braucht man nicht *urbi et orbi* zu verkündigen, wie viel z. B. der Kantor mit der ganzen Schule im XVII. Jahrh. für eine große Leiche bekam. Das gehört in die Mitteilungen der lokalen Geschichtsvereine, aber nicht in ein Werk, das der Erkenntnis der Gesamtentwicklung dienen soll.

Dafür wäre das wahrhaft Wichtige und Bleibende um so genauer und sorgfältiger zu geben. Dahin gehören vor allem die staatlichen Schulordnungen. Jedem Benützer von Vormbaums bekanntem Werke ist es wohl unangenehm aufgefallen, wie sehr obenhin dieses auch heute immer noch unentbehrliche Buch gearbeitet ist, wie oft sich dieser Sammler mit bloßen Auszügen und willkürlicher Auswahl begnügt hat und wie er selbst in Fällen leichter Erreichbarkeit sich nicht an die Originaldrucke und Erstausgaben gehalten hat, sondern kritiklos spätere Bearbeitungen abdruckte, ohne ihre starken Abweichungen von den Originalen zu bemerken. Da ist es nun recht erfreulich, daß durch die Schnellsche Arbeit wieder ein Schritt geschehen ist, um die Vormbaumsche Publikation entbehrlich zu machen. Denn bei Schnell sind, wie es sich gehört und eigentlich selbstverständlich ist, die Ordnungen, die in sein Arbeitsgebiet gehören, nach den besten erreichbaren Originalen und, was bei Vormbaum ebenfalls durchaus nicht immer geschehn ist, vollständig abgedruckt. Ein Vergleich der Ordnung von 1552 (Schnell I 169 f. und Vormbaum I 59 f.) oder der Güstrower Ordnung von 1572 (Schnell I 315 f. und Vormbaum I 576 —580) lehren dies: hier liegt bei Schnell wirklich reines und gediegenes, von der Schlacke befreites Erz, eine Freude für jeden Freund der Schulgeschichte. — Eine ähnliche Freude sind auch die Abdrucke von alten und selten gewordenen pädagogischen Schriften, die man wegen der Unerreichbarkeit der Drucke ebensogut mit zu den Urkunden zu zählen hat. Leider muß hier aber ausgestellt werden, daß sie nicht vollständig gegeben sind, was bei kompresserem Drucke leicht möglich gewesen wäre. So ist dies ganz besonders bei der Schrift des Caselius, De ludo litterario recte aperiendo zu beklagen, von der uns in I 342 f. nur Auszüge vorliegen, trotz der ungemeinen Seltenheit der Druckexemplare. Und ebenso liegt es bei der Schrift des Chytraeus über die Neueinrichtung der Rostocker Schule I 358 f. Es hätte dies schon darum nicht unterlassen werden sollen, weil diese Schriften, die aus dem Sturmschen Ideenkreise hervorgegangen sind, in ihrer Gesamtheit mit den ähnlichen Schriften, die auf kursächsischem Boden entstanden sind, verglichen werden müssen, um zu einem wirklich abschließenden Gesamturteil über sie zu gelangen. Eine Auseinanderhaltung von über-

nommener Lehrmeinung und eigenen, auf Erfahrung gegründeten Gedanken wird aber nur dann erst möglich, wenn das Material in seiner Gesamtheit überblickt werden kann.

Eine Nachprüfung des gewaltigen, hier zusammengetragenen Materials kann vom Referenten nicht erwartet werden. Das ist nur dem Spezialforscher, und auch diesem nur in einem bestimmt abgegrenzten Kreise, möglich. Möchten sich diese recht bald und zahlreich einfinden (und zwar tüchtige, sachkundige Leute, keine Dilettanten, die gerade in der Schulhistorie so gerne sich tummeln), denn das Gebiet ist groß und ertragreich, aber es gibt leider zu wenig wirklich tüchtige und brauchbare Besteller dieses fruchtbaren Ackers.

Der Verf. ist in Beigabe von Noten sehr sparsam gewesen. Referent hätte es bei der Anführung von seltenen Druckwerken gern gesehen, wenn ihr Standort angegeben wäre, denn sonst sind sie wieder sehr schwer auffindbar. Es ist eine gute Sitte, für Wiegendrucke, literarische Seltenheiten und ähnliches derart heutzutage die Bibliotheken, wo sie sich befinden, und deren Signaturen anzugeben, auch eventuell eine kurze Druckgeschichte hinzuzufügen, und gehört mit zu der wissenschaftlichen Akkuratesse, die in schulgeschichtlichen Arbeiten leider nur zu oft vermißt wird. Diesen Vorwurf möchte ich aber dem verdienten mecklenburgischen Mitforscher keineswegs machen. Trotz der mancherlei Ausstellungen, die hier vorgetragen worden sind, muß es doch anerkannt werden, daß er mit einem geradezu bewunderswürdigen Fleiß alles zusammengebracht hat, was für die Schulhistorie seiner Heimat ihm wichtig erschien. Wenn Referent bei der Herausgabe solcher Werke die Treue im Kleinen nicht ebensohoch zu schätzen vermag, wie den Blick auf das Ganze, und das Nebensächliche verwirft, so ist das eine prinzipielle Differenz und kein Tadel. Denn im letzten Grunde ist es doch die deutsche Schulgeschichte, die wir erkennen wollen. —

Ich wende mich nun zu dem dritten Bande des Werkes, dem für die allgemeine Schulgeschichte und ihre Vertreter naturgemäß interessantesten Teile des Ganzen. Der Verf. bezeichnet seine Arbeit selbst bescheiden als einen 'Überblick' und erklärt, daß er weder eine innere Geschichte der Unterrichtsentwicklung, noch eine Zusammenstellung der Schulbuchliteratur, noch eine Darstellung der Besoldungsfrage, des Verhältnisses zur Kirche usw. habe geben können. Wir haben es also mit einer im Umriß gegebenen, meist äußeren Schulgeschichte beider Mecklenburg zu tun, die in zwei Hauptteile, einen allgemeinen und einen besondern, zerfällt. Der letztere (S. 365—488) behandelt die einzelnen Schulen und hat mehr lokales Interesse. Der allgemeine Teil erörtert in vier Abschnitten das mittelalterliche Unterrichtswesen, das Unterrichtswesen der Reformation, den Verfall von 1600—1750 und die Neuschule 1750—1800. Die vier Kapitel sind ziemlich ungleichmäßig: am ausführlichsten behandelt ist das erste, in dem (mit Hilfe des mecklenburgischen Urkundenbuchs) eine bis ins einzelnste gehende, geradezu verblüffend große Menge von Nachrichten zur mecklenburgischen Bildungsgeschichte, soweit sie sich um geistliche Stiftungen und Klöster gruppiert, zusammengebracht worden ist. Mit Staunen wird man gewahr, wie früh schon im Mittelalter auch am fernen Ostseestrande die klassische Bildung aufgeblüht ist und wie vor allen Dingen die geistlichen Orden sich die größte Mühe gegeben haben, um das lateinische Bildungsideal dort einzubürgern. Von eigentlicher Schulgeschichte ist ja in jenen Zeiten, so wie in andern Ländern auch, nur wenig die Rede: denn selbständige Schulen im engern Sinne, unsern höhern Lehranstalten entsprechend, kannte man kaum, da sie nur in rudimentärem Zustande an die Klöster angegliedert waren. Der Gang ist, wie auch anderswo, in Mecklenburg der gewesen, daß sich zunächst von der allgemeinen Bildungsentwicklung der vorhumanistische Lateinbetrieb an Universität und Schule abzweigte. Dann folgte der humanistische Betrieb an beiden, und schließlich der reine Schulbetrieb, und diesem Gange muß sich die geschichtliche Darstellung anschließen. Auch in anderen deutschen Ländern liegt die Sache gerade so, und in der Regel beginnt die eigentliche Schulgeschichte erst kurz vor der Reformation und setzt fast gleichzeitig mit der Gründung unserer ältesten

Universitäten ein. Trotz der großen Mühe, die sich Specht in seinem bekannten Buche gegeben hat, wird es dabei bleiben, daß man vom mittelalterlichen Betrieb, besonders vom X. Jahrh. an und nach seiner inneren Seite hin, nur sehr wenig sagen kann. Denn das Hauptmittel dazu versagt, um einen Einblick zu tun: denn wir kennen die Lehrbücher, nach denen man unterrichtete, so gut wie gar nicht. Von den Grammatici latini an bis zu Alexander Dolensis und seinen frühhumanistischen Kommentatoren klafft eine breite Lücke, und für ihre Ausfüllung besteht zunächst nur wenig Hoffnung, falls nicht die auch sehr im stillen blühende mittellateinische Philologie sich einmal dieses vernachlässigten Gebietes annimmt. Dann wird sich auch mehr über die innere Geschichte der altmecklenburgischen Gelehrtenschule während des Mittelalters sagen lassen.

Anders gestaltet sich das Bild, das wir gewinneu, sobald der Humanismus einsetzt. In der Regel findet man in den deutschen Territorien, in Verbindung mit dem religiösen Aufschwung, eine vollkommene Umkehr im Schulwesen, und, wenigstens in protestantischen Ländern, auch eine kräftige staatliche Einmischung, die sich bemüht, den Unterricht zu zentralisieren und möglichst den staatlich-kirchlichen Interessen dienstbar zu machen. Auch in Mecklenburg war dies der Gang der Dinge und ist von Schnell demgemäß zur Darstellung gebracht worden. Nur eins ist dabei wenig ersichtlich geworden, was doch seit dem Auftreten der Reformation durch die ganze humanistische Bewegung in Norddeutschland als roter Faden hindurchgeht, nämlich die innerliche Abhängigkeit nicht bloß der kirchlichen, sondern auch der unterrichtlichen Bewegung von dem Zentralpunkte der Reformation in Kursachsen. Beweise für diese Abhängigkeit gibt es aber genug: vor allem ist es die Berufung Melanchthonscher Schüler und späterhin Sturmscher Anhänger aus Sachsen, die das mecklenburgische Schulwesen nach Sturmschem Muster und nach dem Vorbild der sächsischen Landesschulen einzurichten strebten. Der Schweriner Rektor Matthias Dabercusius und der Prinzenerzieher Hiob Magdeburg sind alte afranische Lehrer gewesen. Die Gesetze des Rektors Dabercusius für die Fürstenschule zu Schwerin (I 203 f.) sind weiter nichts als eine für die besonderen Schweriner Verhältnisse bearbeitete, fast wörtlich übernommene Kopie der Leges Afranae von Georg Fabricius aus dem Jahre 1546. Auch die Stundenpläne (ebd. S. 265—269) sind nach kursächsischem Muster: das beweist die überall durchgeführte Sonnabendsemendation der schriftlichen Arbeiten, bekanntlich ein altsächsisches Schulgut. Ebenso erinnern andere Schulordnungen sehr stark an die kursächsische Schulordnung von 1580. Die Beispiele ließen sich leicht vermehren. Noch deutlicher und besser würde dies aber hervortreten, wenn Schnell seinen Vorsatz nicht aufgegeben hätte, nämlich die Schulbücherliteratur gründlich auszubeuten. Es ist dies sehr zu bedauern und eine empfindliche Lücke in der Darstellung, die hoffentlich durch einen Aufsatz des Verf. in einer schulhistorischen Zeitung ausgefüllt wird. Es muß immer und immer wieder die Forderung erhoben werden, daß man sich nicht mit der Angabe von Schulbuchtiteln begnügen darf. Man muß die Bücher selbst einsehen, beschreiben, ihre Methode erörtern und ihren Zusammenhang darlegen. Das ist nicht immer leicht, und auch durchaus nicht immer amüsant, aber nur dadurch gelangt man zu einem Blick auf das eigentliche Leben der Schule, nur durch dieses Medium vermag man ihre geistige Geschichte zu erfassen. Schon ein ganz kurzer Blick auf die Mecklenburger Schulbücher der Humanistenzeit zeigt zur Evidenz, daß auch hier Sturms Anschauungen, durch seine sächsischen Schüler vermittelt, in den mecklenburgischen Schulen ihren Einzug nehmen. Man braucht nur die Ordnung des Nathan Chytraeus (I 357 f.) für Rostock zu durchmustern, um auf jeder Seite bekannte kursächsische Bücher zu finden und die kursächsische Methodik wiederzuerkennen. Ein Hinweis darauf fehlt bei Schnell nicht. Aber eine andere wichtige Untersuchung ist unterlassen, nämlich, ob die betreffenden Bücher auch in Mecklenburg nachgedruckt, bezw. revidiert oder überarbeitet worden sind, eine Annahme, die bei dem regsamen Druckbetriebe in Rostock, aber auch kleinerer Orte, z. B.

in Barth, ziemlich nahe liegt. Hier wäre also noch eine reiche Nachlese zu halten.

Die unerfreulichste Periode der Schulgeschichte finden wir, wie anderswo auch, in Mecklenburg von 1600—1750. Die konfessionelle Erstarrung, der furchtbare Krieg und die ihm folgende tiefgehende Ermattung nebst dem Aufkommen der Fremdtümelei haben auch hier dem Schulwesen den größten Schaden getan. Man kann es begreifen, wenn der Verf. über das Gelehrtenschulwesen dieser Epoche schnell wegeilt und lieber bei dem aufblühenden Volksschulwesen verweilt, dessen langsame Entstehung ein Lichtblick in dieser geistigen Einöde ist.

Wesentlich wichtiger und interessanter ist der letzte Abschnitt über die Neuschule von 1750—1800, wo die Darstellung abbricht. Hier fängt die pädagogische Reformtätigkeit an, und hier würde man nun ganz besonders gesehen haben, wenn der Verf. sich nicht auf die äußere Geschichte beschränkt, sondern auch die innere Entwicklung zur Darstellung gebracht hätte. Wir hätten dann die Kämpfe zwischen dem hallischen Pietismus und dem Rationalismus einerseits und dem Neuhumanismus und dem Philanthropismus anderseits in mecklenburgischer Strahlenbrechung zu sehn bekommen. Der 'Überblick' beschränkt sich leider hier wiederum auf die Darlegung der territorialen Verhältnisse und kommt nicht auf die Einwirkungen zu reden, die von außen her an das mecklenburgische Schulwesen herantreten. So hört man z. B. sehr wenig von der Entwicklung des Religionsunterrichts, ebenso vom deutschen Unterricht, der damals doch einen so hohen Aufschwung nahm, oder von den formalphilosophischen Unterweisungen, und vor allem fehlen Angaben über die eingeschlagenen Methoden. Angedeutet ist das zwar alles, aber nicht ausgeführt: es steht nur das Gerüst des Ganzen da, aber das Haus harrt noch des Ausbaues, um auch wirklich wohnlich zu werden.

So ist und bleibt denn noch viel zu tun, und die schulgeschichtliche Entwicklung Mecklenburgs nach ihrer inneren Seite hin ist noch zur Darstellung zu bringen. Und wenn das geschehen ist, dann muß die Einfügung dieser Territorialgeschichte in die allgemeine Bildungsgeschichte Deutschlands vorgenommen werden, damit die Wechselwirkungen zwischen dem Einzelterritorium und dem Gesamtvaterlande sichtbar werden. Es sind also noch schöne Aufgaben zu lösen, und wir hoffen, daß es dem fleißigen Mitforscher gelingt, auch diese Desideria noch zu erfüllen. Hat er sich doch auch sonst durch die Darstellung heimischer Verhältnisse und geschichtlicher Gesamtentwicklungen rühmlich bekannt gemacht. Inzwischen wird man ihm für die jetzt schon gespendete Belehrung nur dankbar sein können.

Der Druck der Bücher ist splendid und meistens fehlerfrei. Eine Druckfehlernachlese ist nur Raumverschwendung, da sie ja nur den Autor interessiert, bezw. ärgert. Nur das eine sei erwähnt, daß das Buch über die deutschen Universitäten im Mittelalter (III 176 Note) nicht von Paulsen herrührt, sondern von dem früheren Leipziger Germanisten Friedrich Zarncke.

Ernst Schwabe.

Paul Natorp, Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen (= Aus Natur und Geisteswelt Nr. 250). Leipzig, B. G. Teubner 1909. 134 S.

Alfred Heubaum, J. Heinr. Pestalozzi (= Die grossen Erzieher, Bd. 3). Berlin, Reuther & Reichard 1910. XII, 368 S.

Wenn irgendeiner unter den großen Pädagogen, so hat Pestalozzi schwer darunter zu leiden gehabt, daß ihm die Gabe versagt war, seine Ideen über Erziehung systematisch darzustellen; diesem Mangel abzuhelfen und damit das Verständnis für den genialen Schweizer immer weiteren Kreisen zu erschließen, das ist der Zweck der systematischen Darstellung von Pestalozzis Ideen, die den Hauptinhalt des zuerst genannten Schriftchens bildet. Der als Pestalozzi-Forscher längst bekannte P. Natorp bietet uns darin 'den Ertrag seiner ganzen bisherigen Forschung'. Mit Recht hebt er in seiner Arbeit die philosophischen Grundgedanken in Pestalozzis Pädagogik besonders hervor und weist häufig auf die Übereinstimmung mit Kant hin: gerade dadurch wird der bleibende Wert dieser Pädagogik am besten gekennzeichnet. Der Verfasser behandelt in zwei Haupt-

abschnitten die 'Prinzipien der Pestalozzischen Pädagogik' und 'Pestalozzis Pädagogik in ihrer Durchführung', während ein einleitendes Kapitel den Lebensgang Pestalozzis kurz schildert und eine Entwicklungsgeschichte seiner Ideen enthält. Im Gegensatze zu Natorp hat Heubaum in dem an zweiter Stelle genannten Buche die Entstehung der Schriften und die Entwicklung der pädagogischen Hauptgedanken Pestalozzis geschichtlich dargelegt, auch die Zeitverhältnisse, sowie die geistigen und politischen Strömungen, die auf Pestalozzi eingewirkt haben, vortrefflich geschildert; wenn er aber erklärt, in seiner Biographie 'nicht bloß diese oder jene Seite im Wesen' des großen Schweizers herausarbeiten, sondern 'den ganzen Menschen zur Darstellung' bringen zu wollen, so scheint er mir dies Ziel nicht erreicht zu haben. Die Persönlichkeit des 'großen Erziehers' tritt allzusehr zurück, eine plastische Herausarbeitung der Lebensschicksale, vor allem der erzieherischen Tätigkeit Pestalozzis, fehlt. So erhält man, um nur ein Beispiel anzuführen, von seinem Leben auf dem Neuhof kein klares, sondern nur ein ganz unbestimmtes Bild. Überhaupt fehlt dem Buch die letzte Feile, das zeigt sich schon in einer ganzen Anzahl zum Teil sinnstörender Druckfehler. Manche technische Begriffe, wie z. B. die mehrerwähnte Krappkultur, der Taunerfeldbau (S. 60) hätten näher erläutert und die Persönlichkeiten, die Pestalozzi verwandtschaftlich oder als Mitarbeiter nahe standen, in helleres Licht gerückt werden müssen. Auch sachlich ist einiges zu beanstanden: auf S. 15 berührt der Satz 'Demosthenes, Plutarch, Cato, Brutus wurden die Helden und Vorbilder' recht seltsam; S. 121 ist Joseph II. als 'österreichischer' Kaiser bezeichnet; S. 157 ist von Goethe und Schiller in Weimar die Rede, obgleich damals, 1792, letzterer noch in Jena lebte. Endlich, und das ist ein Hauptübelstand bei diesem Buch, fehlt ein Register; es wird dies um so fühlbarer, da auch gelegentliche Verweisungen im Texte zumeist sich mit einem 'obenerwähnt' ohne Angabe der Seitenzahl begnügen. Neben diesen Ausstellungen sei aber ja nicht vergessen, daß auch in Heubaums Pestalozzi ein tüchtiges Stück wissenschaftlicher Arbeit steckt; bei gründlicher Durcharbeitung zu einer zweiten Auflage, die dem Buche von Herzen zu wünschen ist, wird sich im einzelnen vieles bessern und vielleicht auch die oben gerügte Einseitigkeit tilgen lassen.

Paul Stötzner.

ZUR MATHEMATIK

W. Dette, Analytische Geometrie der Kegelschnitte. Leipzig, B. G. Teubner 1909. 232 S.

Die Anzahl der wirklich guten Schulbücher der analytischen Geometrie ist nicht groß. Dies Buch gehört zu den guten unter denjenigen, die für einen Schüler zum häuslichen Gebrauche geeignet sind. Es ist vorzüglich ausgestattet und ausführlich und leicht verständlich nach den einfachsten Methoden bearbeitet. Der Verfasser behandelt (außer dem Punkt und der Geraden) Ellipse, Parabel, Hyperbel in getrennten Abschnitten, indem er die Erörterungen über die allgemeine Kegelschnittgleichung diesen Abschnitten einverleibt. Allein die sehr einfachen Schlußbetrachtungen des theoretischen Teiles über die Sätze von Plücker, Pascal, Brianchon fassen die drei Kegelschnittarten zusammen. Der längere zweite Teil wird von reichlich bemessenen und gut gewählten Aufgaben nebst Lösungen ausgefüllt. Nur die merkwürdige Doppelbedeutung des Buchstabens U für einen Punkt und gleichzeitig für die linke Seite einer Gleichung und die Bezeichnung von b_1 bei der Hyperbel als des 'imaginären Halbmessers' tut der sonst herrschenden Klarheit Abbruch, denn b_1 ist der entsprechende (reelle) Halbmesser der konjugierten Hyperbel. Auffallend ist noch die Behauptung in Aufgabe und Lösung 8 § 29, eine Parabel sei durch fünf Punkte eindeutig bestimmt, sie ist doch durch vier Punkte zweideutig bestimmt.

E. Borel, Elemente der Mathematik. Deutsche Ausgabe von P. Stäckel. Leipzig, B. G. Teubner 1908/9. 2 Bände, 431 u. 324 S., mit 640 Bildern u. 3 Tafeln.

Wie der Verfasser und der Herausgeber in der Einleitung sagen, soll dieses für Lehrer bestimmte Buch als Beispiel dafür dienen, was eigentlich mit den mo-

dernen Forderungen gemeint sei, die Begriffe der Veränderlichkeit und Abhängigkeit den Schülern nahezubringen und den mathematischen Unterricht auf den Anschauungen, die das praktische Leben gewährt, aufzubauen, und wie sich im Unterricht diese Forderungen von der Unterstufe an verwirklichen lassen. In der Tat entspricht das Werk fast durchgängig diesen Zwecken, es legt in vorbildlicher Weise die Grundlehren des gemeinen Rechnens, der Algebra und der Geometrie dar, ohne daß aber alle Gebiete des durchschnittlich vorgeschriebenen Unterrichtsstoffes besprochen würden, denn es fehlen z. B. die Rechnungen mit abgekürzten Dezimalzahlen, die Potenzen mit gebrochenen Exponenten, der größte Teil der Trigonometrie und manches andere. Das Buch will ja aber kein vollständiges System geben, sondern die wesentlichsten Begriffe und Methoden völlig aufhellen und faßbar machen. Der Verfasser hält sich dabei vielfach an die gewöhnlichsten Erfahrungen aus dem praktischen Leben und gibt zuweilen statt allgemeiner Beweise greifbare Beispiele. Das verleiht dem Buch einen eigenen Reiz, und es macht Vergnügen, den überaus klaren Auseinandersetzungen über die gemeine Arithmetik oder die Anfangsgründe der Geometrie zu folgen, in der übrigens Méraysche Gedanken verwendet sind und von der Fusion Gebrauch gemacht wird (wenn sie auch von einer wirklichen Verschmelzung der ebenen und räumlichen Geometrie weit entfernt bleibt). Weniger Beifall wird es finden, daß die dekadischen Logarithmen und ihre Gesetze nach der in Frankreich beliebten Weise durch Nebeneinanderstellung einer arithmetischen und einer geometrischen Reihe abgeleitet werden, denn die numerische Auswertung bleibt dabei eine offene Frage. Übrigens sind hier ein paar Versehen untergelaufen: erstens muß statt 10000. Glied 10001. Glied stehen, und dann ist q nicht gleich 1,0002303115. Denn nach der Mercatorschen Reihe findet man für q die natürliche Basis e potenziert mit 0,0002302585 (dem 10000. Teil des natürlichen Logarithmus von 10), und dafür gibt die Exponentialreihe den Wert 1,0002302850. Der Text liest sich glatt, die eingestreuten Aufgaben sind zum großen Teil eigenartig und reizvoll. — Einen segensreichen Einfluß könnte dieses Werk vor allem auf die Praxis der Volksschulseminare ausüben, und wie der Herausgeber sehr richtig vermutet, allen Nichtmathematikern, die gezwungen sind, ihre mathematischen Kenntnisse aufzufrischen, als ermutigender und zuverlässiger Führer dienen.

Die seit Jahren in der Literatur der Elementarmathematik herrschende Hochflut läßt es als ein verdienstliches Unternehmen erscheinen, wenn ein Kenner der Verhältnisse wie

W. Lietzmann, Stoff und Methode im mathematischen Unterrichte auf Grund der vorhandenen Lehrbücher

im Zusammenhange übersichtlich darstellt. F. Klein berichtet in einem besonderen Einführungsworte dieses Werkes, wie auf dem 4. internationalen Mathematikerkongreß in Rom 1908 die Einsetzung einer internationalen mathematischen Unterrichtskommission beschlossen worden sei, und die deutsche Unterkommission sich zunächst darauf beschränkt habe, für die Zwecke der internationalen Vereinigung eine besondere Abteilung in der Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht einzurichten, bald aber durch das Entgegenkommen des Teubnerschen Verlages in den Stand gesetzt worden sei, ausführliche Darstellungen in einem besonderen Unternehmen 'Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, veranlaßt durch die internationale mathematische Unterrichtskommission' zu veröffentlichen. Das Lietzmannsche Buch, der Erstling dieses neuen Unternehmens, beschränkt sich im wesentlichen auf die norddeutschen Schulen. Interessant ist da z. B. die graphische Darstellung der Verbreitung der hauptsächlichsten mathematischen Lehrbücher, Aufgabensammlungen und Tafelwerke, ferner die Vergleichung der verschiedenen Wege, die beim Ausbau des geometrischen oder des arithmetischen Systemes zu demselben Ziele führen, oder die Erörterung über die weiteren oder

engeren Grenzen, die sich die verschiedenen Lehrbücher stecken. Eine Zusammenstellung der Titel von mathematischen Schulbüchern beschließt das recht zeitgemäße und viele wissenswerte Einzelheiten bergende Werk, das weiteste Verbreitung zu finden verdient.

Jene Unterkommission hat auch die Ausarbeitung von Berichten über den gegenwärtigen Zustand des mathematischen Unterrichts in den einzelnen deutschen Staaten veranlaßt. So liegen z. B. schon Berichte vor für Preußen (von W. Lietzmann), Baden (von H. Cramer), Bayern (von H. Wieleitner), Hessen (von H. Schnell), Württemberg (von E. Geck), und sie geben ein so reiches, zum Teil auch allgemeine Fragen berührendes Material, daß sie über den fachwissenschaftlichen Bereich hinaus Beachtung heischen; sie bieten ein gutes Stück deutscher Unterrichtsgeschichte. Die Einteilung des Inhaltes ist in allen diesen Berichten so: Einrichtung der höheren Schulen; Lehrpläne und Prüfungsordnungen; Handhabung des Unterrichts und Stellung zur modernen Reform; Ausbildung der Lehrer. Zur Veranschaulichung mancher Darlegungen haben die Verfasser Aufgaben in großer Zahl angeführt, die wirklich im Unterrichte und in den Prüfungen gestellt gewesen sind. Hier einige Einzelheiten: in dem badischen Berichte wird der großen Bewegungsfreiheit gedacht, die dem unterrichtenden Lehrer auf der Oberstufe der Oberrealschule gelassen wird; man erfährt, daß diese Schulen einen vorbereitenden geometrischen Unterricht von dreijähriger Dauer geben, während an den Gymnasien diese rein anschauliche Propädeutik fehlt und noch das Euklidische System den Anfangsunterricht beherrscht. Aus dem bayrischen Bericht ist erwähnenswert, daß die Einführung eines Lehrbuches für den propädeutischen Unterricht (vernünftigerweise!) untersagt ist; der Verfasser spricht sich überhaupt entschieden gegen das Unterrichten nach Lehrbüchern und gegen allen Formalismus aus; die bayrische Oberschulverwaltung erscheint als durchaus reformfreundlich. Der Verfasser weist ausdrücklich auf die Einseitigkeit hin, die darin beruht, daß man funktionale Abhängigkeiten ausschließlich graphisch mit rechtwinkligen Koordinaten darstellt, und gibt Winke zur Erweiterung des engen Gesichtskreises. Der Unterricht in darstellender Geometrie auf den bayrischen Realgymnasien wird als verbesserungsbedürftig bezeichnet. Der Bericht klingt aus in einem begeisterten Hinweis auf das in München begründete Museum von Meisterwerken der Naturwissenschaft und der Technik und auf seine Bedeutung für den mathematischen Unterricht. Aus dem hessischen Bericht geht hervor, daß die darstellende Geometrie der Oberrealschulen verbindlich ist (selbst in Preußen ist sie wahlfrei); eine besondere Würdigung erfährt der Lehrplan des, wie es scheint, vorbildlichen Darmstädter Realgymnasiums. Der Verfasser geht mit den veralteten Methoden und Stoffen (Proportionen, Dreiecksberechnungen, Gleichungen) streng ins Gericht; beachtenswert sind die Ansichten, die er über die graphischen Darstellungen äußert (S. 41); bei der Besprechung der Ausbildung der Lehramtskandidaten fordert er eine Einschränkung der bloß dozierenden Hochschulvorträge zugunsten ausgiebigerer Seminarübungen. Der württembergische Bericht schildert die eigenartigen, abweichenden Verhältnisse der Schulen Württembergs und erklärt sie aus ihrer geschichtlichen Entwicklung. Dort ist es z. B. üblich, daß ein Lehrer entweder nur auf der Unterstufe oder nur auf der Oberstufe einer höheren Schule beschäftigt wird, und der eigentliche mathematische Unterricht begann bis 1891 erst in Untersekunda. Trotzdem gehen jetzt nach dem Urteil des Verfassers die württembergischen Realgymnasien und Oberrealschulen in Mathematik zu weit, ohne dabei den Schülern die Grundlehren der Infinitesimalrechnung eindringlich genug zu Gemüte zu führen, und die einzelnen mathematischen Fächer laufen ziemlich zusammenhangslos nebeneinander her. — Den umfänglichsten Stoff hatte natürlich der preußische Bericht zu verarbeiten; seine Reichhaltigkeit erklärt sich daraus.

Kein Werk aber kann den 'Reformern' gelegener kommen, und keines kann in dem Widerstreit der Meinungen besänftigender und ausgleichender wirken als die

Didaktik des mathematischen Unterrichtes von A. Höfler (Leipzig, B. G. Teubner 1910)

'für eine zeitgemäße Umgestaltung des Unterrichtes an höheren Schulen'; ein vornehmes und tiefgründiges Werk eines Mannes, der wie wenige zugleich Gelehrter und Praktiker des physikalischen, mathematischen und philosophischen Unterrichtes ist. So gelingt es ihm, ein vernünftiges Verhältnis zwischen Mathematik und Physik herzustellen, er erinnert bei der Begründung der Notwendigkeit, die Grundlagen der Differentialrechnung zu geben, nachdrücklich an die Pflichten, die der mathematische Unterricht gegen die Physik habe, wie er auch die Pflichten des geometrischen Unterrichtes gegen die Heimat- und Erdkunde betont; andererseits warnt er vor der Übertreibung der jetzt herrschenden Neigung, in der Physik das Experiment und die Schülerübung einseitig zu bevorzugen. Er zeigt allenthalben nicht nur, wie man es nicht machen sollte, sondern auch, wie man es machen muß, an eindringlichen Beispielen. So sind seine Bemerkungen zu dem einführenden geometrischen Unterricht eine Perle der didaktischen Literatur. Aber nicht nur der Anfänger im Lehramte kommt beim Studium dieses Buches auf seine Rechnung, auch der erfahrene Lehrer wird dankbar manche Anregung daraus nehmen. Besonders wird gezeigt, wie auch die beschränkte Zeit auf dem Gymnasium ausgenützt werden könne, um das Wissens- und Wünschenswerte von Funktionenlehre und Differentialrechnung den Schülern geläufig zu machen, immer mit Rücksicht darauf, daß der Inhalt, nicht die Form die Hauptsache ist, und daß Anschauung, Überlegung, Anwendung gleichmäßig zu ihrem Rechte kommen. So weiß der Verfasser selbst für den neuerdings so sehr angefeindeten binomischen Lehrsatz und die Kombinatorik ein gutes Wort einzulegen. Die Konzentration des Unterrichtes ist bei ihm kein bloßes Schlagwort, und mit wenigen treffenden Worten legt er z. B. die Möglichkeit dar, die Geometrie der Parabel mit der Arithmetik (Reihenlehre) und beide mit der Physik (Fallgesetze, Wurf) zu verknüpfen. Außer einer Unzahl von geistvollen allgemeinen Bemerkungen findet man aber auch viele für den mathematischen Unterricht direkt wertvolle Einzelheiten in dem Werk, wie Bolzanos überraschenden Beweis des Pythagoreischen Lehrsatzes. Das Hauptverdienst dieser Didaktik aber ist, daß sie in vorbildlicher Weise zeigt, wie die Reform durchgeführt werden kann und muß. Die ausgezeichnet feine und abgeklärte Art der Darstellung wird viel dazu beitragen, einer harmonischen Umgestaltung des mathematischen Unterrichtes weiter die Wege zu ebnen. Höflers Didaktik bildet übrigens nur den ersten Band eines großen Handbuches der Didaktik für den realistischen Unterricht; mit Spannung darf man die Fortsetzung erwarten. Otto Richter.

Die Verteilung der vom Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele in Deutschland herausgegebenen Schrift 'Ratgeber zur Pflege der körperlichen Spiele an den deutschen Hochschulen[1]) ist in den Jahren 1908 und 1910 von den Ministerien der meisten deutschen Bundesstaaten den Direktoren und Rektoren der deutschen höheren Schulen empfohlen worden. Auch jetzt naht wieder der Zeitpunkt, an dem eine große Anzahl deutscher Jünglinge mit dem Zeugnis der Reife entlassen wird; da bitten wir die Herren, die an der Spitze höherer Lehranstalten stehen, herzlich, sich unseres Ratgebers erinnern und, wie es mehrere schon bisher getan haben, ihn ihren Zöglingen bei der Entlassung mitgeben zu wollen; er gibt diesen beherzigenswerte Winke, wie und wo sie das Interesse für körperliche Betätigung, das jetzt wohl auf den allermeisten höheren Schulen in ihnen erweckt wird, auch auf der Hochschule am besten verwirklichen können.

Der Zentralausschuss für Volks- und Jugendspiele in Deutschland.

[1]) Verlag von B. G. Teubner. Preis gebunden 80 Pf.

MODERNE PROBLEME IN TACITUS' GESPRÄCH ÜBER DIE REDNER

Von Wilhelm Knögel

Tacitus' Gespräch über die Redner ist eine klassische Schrift. Klassisch in dem Sinne Böckhs: je öfter wir sie lesen, je tiefer wir in sie eindringen, desto stärker fesselt sie uns. Sie gilt wohl mit Recht als die Erstlingsschrift des Mannes, der später auf dem Gebiete der Geschichtschreibung die Führung in seinem Volke übernehmen sollte und der allen Völkern und Zeiten Führer und Meister geworden ist. Und doch verrät schon diese rhetorische Schrift einen überragenden Geist: es spricht zu uns dieselbe auf das Wesen der Dinge gerichtete Persönlichkeit, derselbe Ernst der Lebensanschauung, dasselbe lebhafte Interesse an dem Wohl und Wehe des Staates, wir bewundern schon hier das wohlerwogene, in die Tiefe dringende Urteil, die scharfe Charakteristik, die zwingende Logik der Gedanken und der Gedankenführung. Der Bedeutung des Menschen und der Kunst des Schriftstellers entspricht der Reichtum und die Fülle des Inhalts, der, indem er uns in eine hochstehende Kulturperiode einführt, nachdenkliche Menschen aller Zeiten angezogen und gefesselt hat. In unserer Zeit aber ist, wie es scheint, das Interesse an diesem Inhalt besonders nachhaltig und stark ausgeprägt; wenigstens wird die Schrift offenbar häufiger als früher an den Gymnasien gelesen. Das ist begreiflich. Die Gedanken, die der Römer der Kaiserzeit erörtert, sind Gedanken, die uns, unseren geistigen Bestrebungen und Bedürfnissen naheliegen, manchmal zu greifen naheliegen. Mit anderen Worten, es ist eine moderne Schrift, die wir da lesen, wenn anders diejenige Schrift modern ist, die zu den uns bewegenden Fragen Stellung nimmt, auch wenn sie sich darauf beschränken sollte, kompliziertere moderne Probleme in der Ursprünglichkeit und Einfachheit der Fragestellung zu zeigen. So wird das erhöhte Interesse der philologischen Zunftgenossen verständlich, verständlich auch vielleicht der Wunsch, die geistvolle und gedankenreiche Schrift einem größeren Kreise von Freunden der humanistischen Bildung nahezubringen. Indem das hier versucht wird, soll es zugleich unsere Aufgabe sein, in dem Spiegel der Alten uns selbst zu sehen, die Ideen von ihrer zeitlichen Gebundenheit und Beschränkung zu lösen, sie in ihrer Bedeutung für uns zu erkennen und so die Fäden zwischen einst und jetzt bloßzulegen.

Die dramatisch belebte Eingangssituation führt uns in das Haus des Maternus, der, Rechtsanwalt und Dichter in einer Person, auf beiden Gebieten großes Ansehen genießt. Eben hat er seine Tragödie Cato beendet, deren Held

der republikanischen Gesinnung des Verfassers unverkennbaren Ausdruck gibt, und die Tatsache, daß er tags zuvor die Dichtung öffentlich vorgelesen, bildet gerade das Tagesgespräch der Hauptstadt. Da erhält er Besuch von zwei juristischen Kollegen; beide sind Gallier, im übrigen aber nach Charakter und Lebensanschauung grundverschieden. Aper ist ein temperamentvoller und streitbarer Herr, der aus seinem Herzen keine Mördergrube macht, und in dem Bewußtsein, aus eigner Kraft in der Stadt Rom sich eine vielbeneidete Stellung erworben zu haben, Sicherheit des Auftretens mit Bestimmtheit und Fixigkeit des Urteils verbindet. Sekundus ist in sich gekehrt, zurückhaltend, auch in der Äußerung seiner Ansichten, für das öffentliche Auftreten, wie es der Beruf erfordert, etwas ängstlich und vorsichtig. Dagegen konnte sich der feinfühlige und feingebildete Mann auf seinem Studierzimmer nicht genug tun im rastlosen Weiterstreben. Voll Erstaunen stellen die Eintretenden fest, daß ihr gemeinsamer Freund in seinen Cato vertieft ist, und während der besorgte Sekundus ihn auf die Gefahren republikanischen Freimuts hinweist, gibt ihm der lebenskluge Aper den praktischen Rat, künftighin das Dichten ganz zu lassen und seine hervorragende geistige Kraft ausschließlich auf seinen bürgerlichen Beruf, den Beruf des Rechtsanwalts, zu verwenden. Davon will aber der Angeredete nichts wissen, und indem er die persönliche zu der grundsätzlichen Frage erweitert, ob der Beruf des Rechtsanwalts oder der des Dichters den Vorzug verdiene, legt er das erste Hauptthema des Gespräches fest.

I

Bei dem Charakter Apers ist es fast selbstverständlich, daß er zuerst und zwar ohne langes Zögern und Besinnen das Wort ergreift. Es ist ihm zweifellos, daß der Dichter weit hinter dem Juristen zurückstehe, und er versteht es in der Tat, die Vorzüge der Jurisprudenz in wohlgegliederter Übersicht anschaulich darzulegen. Folgende Gesichtspunkte macht er geltend. Vorab: es sind greifbare Lebensinteressen, für die der Advokat eintritt: er ist der Hort seiner Freunde, der Schrecken seiner Feinde, Rettung und Hilfe der Gefährdeten. Dazu die intimen Reize des Berufs. Ein erhebendes Bewußtsein ist es zu sehen, wie hochangesehene Leute im Hause des Justizrats sich einfinden, um in schwieriger Lebenslage sich Rats zu holen, wie angesehene Bürger sich ihm auf seinen Ausgängen anschließen und ihm das Geleite geben. Und dann die Ehrerbietung vor Gericht! Welche stolze Freude hebt die Brust des Redners, wenn die Zuhörer sich um ihn drängen und er unter allgemeiner Stille sie in den Bann seines Wortes zwingt! Das alles verdankt er aber nicht der Protektion oder vornehmer Geburt, sondern sich selbst und dem eigenen Streben. So erwirbt er sich eine angesehene Stellung im Leben und einen berühmten Namen. Jung und alt, hoch und niedrig wissen von ihm, sein Wohlstand mehrt sich, der Kaiser hat Respekt vor ihm, denn, was er besitzt, kann ihm kein Kaiser schenken.

Kein Zweifel, das sind Gesichtspunkte eines klugen Mannes, der in der Welt Bescheid weiß, und sie lassen sich durchweg auch heute noch mit gutem

Grunde geltend machen. Einer mag noch nachträglich herausgehoben sein, weil er ein verblüffend moderner Gedanke ist. Es ist da am Schlusse der Ausführungen die Rede von den äußeren Auszeichnungen — damals waren es Ahnenbilder und öffentliche Ehrensäulen —, die den Redner wie selbstverständlich erwarten. Verächtlich sagt Aper zwar von ihnen, daß sie unter den Vorzügen des Anwaltstandes den niedrigsten Platz einnähmen, sarkastisch aber fügt er die Bemerkung hinzu, von ihnen gelte ebendasselbe wie vom Reichtum: 'Diese Dinge werden in der Regel mehr geschmäht als verschmäht.' Das Wort könnte auch heutzutage ein lebenserfahrener und menschenkundiger Mann gesprochen haben.

So mögen wir im ganzen mit dem, was der Römer der Kaiserzeit zum Lobe der Jurisprudenz vorbringt, einverstanden sein, das darf uns aber nicht über die Einseitigkeit und Unvollständigkeit des Gesagten hinwegtäuschen. Vielleicht ist diese Einseitigkeit charakteristisch für Apers ganzes Wesen, wahrscheinlicher liegt sie in der Anschauung der Zeit und der Römer begründet. Was vermissen wir denn aber in jener selbstbewußten Rede von der Bedeutung der Jurisprudenz im Leben? Nun, wenn nicht alles täuscht, doch das, was derjenige Jurist, der ein inneres Verhältnis zu seinem Berufe hat, an die erste Stelle rücken würde. Kein Wort hören wir da von dem erhebenden Bewußtsein, daß der Vertreter der Themis in dieser Welt der Unvollkommenheiten und Interessengegensätze an seinem Teile mitwirken soll, Recht und Gerechtigkeit zum Siege zu verhelfen. Diese Tatsache stellen wir einstweilen fest, ohne damit das Schuldkonto Apers zu belasten, vielmehr mag nochmals betont werden, daß er sicheren Fußes in der Welt der Wirklichkeit steht und mit klarem, praktischem Blick Menschen und Dinge beobachtet hat. Schwerer wird es uns aber zu folgen, wenn der ganz auf die Realitäten des Lebens gestellte Mann nunmehr zum Angriff auf die Dichtkunst übergeht und dieselben äußeren Maßstäbe auch an ihre Beurteilung anlegt.

In den Vordergrund stellt er, daß die Poeten in der Welt der gesellschaftlichen Stellung entbehren; auch hätten sie keinen Nutzen von ihrer Beschäftigung, und andere ebensowenig. Wenn Agamemnon oder Jason noch so beredt seine Sache führe, *cui bono?* wer habe Vorteil davon? Auch bei den gefeiertsten Dichtern fielen die äußeren Ehrungen des angesehenen Sachwalters hinweg. Begreiflich genug, denn den Dichter könne man im Leben entbehren, den Juristen nicht. Weiter: der arme Poet müsse, auch wenn er glücklich ein einziges Buch in langen Nächten ausgebrütet habe, obendrein das Publikum bitten, zu ihm zu kommen und der Rezitation zuzuhören. Und im günstigsten Falle sei schnell verrauschender Beifall der Lohn für all die Mühe und Arbeit. Vereinzelte Gnadengeschenke des Kaisers ehrten den Herrscher, kämen aber nicht in Betracht gegenüber dem, was der Redner als sein gutes Recht beanspruchen dürfe. Auch von dem Ruhme des Dichters solle man nicht so viel Wesens machen. Freilich, komme ein Provinziale nach Rom, so müsse er daheim erzählen können, er sei auch dem Dichter Bassus begegnet, aber damit sinke dieser zur Sehenswürdigkeit herab, er sei wie ein Gemälde oder eine Statue.

Endlich: der Rednerberuf sei der manneswürdigere Beruf; er verhalte sich zu dem des Dichters wie die Schlacht zum Sport. Die Tatsache aber, daß Maternus in seinen Dramen gefährliche politische Anspielungen mache, beweise, daß die Weltfremdheit der Dichtkunst seinem innersten Wesen widerstrebe. 'Wenn', so etwa schließt Aper wirkungsvoll seine Ausführungen ab, 'einmal ein Rechtsanwalt für seinen Klienten ein offenes, allzu offenes Wort spricht, das als Majestätsbeleidigung gedeutet werden kann, so hat in diesem Falle der Freimut seinen Zweck und seine Entschuldigung in der durch das Amt gebotenen Pflichttreue'.

Mögen auch diese letzten Worte Apers hohe und männliche Auffassung von seinem beruflichen Wirken erkennen lassen, wir werden im übrigen doch zugeben müssen, daß der praktische Mann für die Dichtkunst, für das Wesen und die Aufgabe des Dichters nur geringes Verständnis hat und ausschließlich unter dem engen Sehwinkel des Markt- und Nutzungswertes die Sache betrachtet. Wir können ihn einen Banausen nennen, dürfen dabei aber nicht vergessen, daß auch damals noch viele in Rom seine Anschauungen teilten. — Die Einseitigkeit des Aper macht es dem Angegriffenen leicht, für seinen Beruf einzutreten, während ein feines überlegenes Lächeln um seinen Mund spielt. Gelassen beginnt Maternus: 'Auf äußere Ehrungen lege ich keinen Wert. Weshalb ich die Dichtkunst der Beredsamkeit vorziehe, steht auf einem anderen Blatte. Das Gewühl der Großstadt, Kummer, Sorgen und Tränen der Klienten mag ich nicht. Ich fühle mich nur wohl in jenen heiteren und reinen Regionen, in denen übrigens auch die Heimat der juristischen Wohlredenheit zu suchen ist. Denn beide Berufe sind in ihrem Ursprung verschwistert, und jene Beredsamkeit, die es auf Verderben und Tod des Gegners absieht, ist erst mit der zunehmenden Entartung der Menschen aufgekommen. Berühmte Redner gab es im goldenen Zeitalter nicht, wohl aber berühmte Dichter, und bis in unsere Tage ist der Ruhm der Dichter dem der Sachwalter überlegen gewesen. Gegenüber Homer muß Demosthenes, gegenüber Euripides oder Sophokles muß Lysias zurücktreten. Und wie ruhig und sorglos fließt das Leben des Dichters dahin gegenüber dem gehetzten Leben des nach Karriere strebenden Redners! Ich lobe mir Vergil, den Freund des Augustus und den Liebling des römischen Volkes. Wie verblaßt daneben der Ruhm der Redner-Parvenus, die den Machthabern gegenüber doch nie servil genug sind und beim Volke sich des allgemeinen Mißtrauens erfreuen. Frei von jedem Strebertum, frei von den Sorgen des Tages will ich leben, und wenn man mir nach meinem Leben einen Denkstein setzt, so stelle man mich heiter und bekränzt dar, nicht drohend und finster.'

Wir sehen, Maternus, der mit ruhiger Sachlichkeit begonnen hatte, ist immer lebhafter und begeisterter geworden, und wir müssen gestehen, die Wärme des Tones und die Empfindung ist nicht ohne Eindruck auf uns geblieben. Und doch wird es dem schärfer Zusehenden nicht entgehen, daß auch dieser Redner, wie sein Gegenspieler, stark am Äußerlichen haftet. Auch hier vermissen wir, wie bei Apers Ausführungen zum Preise des Redners, gerade dasjenige, was wir nach unserem Empfinden an die erste Stelle setzen würden.

Auch hier kein Wort von dem, worin die innere Befriedigung des Dichterberufs liegt. Uns summt durch den Kopf das Wort: 'Das Lied, das aus der Kehle dringt, ist Lohn, der reichlich lohnet.' Es ist kein Zufall, daß wir auf beiden Gebieten etwas Wesentliches, vielleicht das Wesentliche vermissen, und indem wir diesem Gedanken nachgehen, kommen wir auch zu einer Lösung des Problems. Denn bei Tacitus ist das Problem nur gestellt, nicht gelöst; eine Vermittlung der Ansichten zur Synthese ist nicht einmal versucht. Und vielleicht konnte sie damals füglich noch nicht versucht werden. Denn es handelt sich hier um das Problem des Berufs, und das ist ein Begriff, für den es bei den Römern ein ihn vollständig deckendes Wort nicht gibt. Wir verstehen darunter sowohl die äußere wie die innere Bestimmung, sowohl das Amt wie den inneren Trieb dazu, und es ist das feine Wort bei uns gesagt worden, es sei ein Widerspruch, wenn man von einer Berufswahl spreche; seinen Beruf könne man sich nicht wählen, zum Berufe müsse man eben berufen sein. Das ist ganz aus modernem Empfinden gesprochen. Anders spiegelt sich der entsprechende Begriff im Kopfe eines Römers wieder. Was ein Römer unter Beruf versteht, ist etwas ausschließlich Äußeres, es ist der engere Begriff des Amtes, des Pflichtenkreises, des Wirkungskreises, ein *genus vitae*, weiter nichts. Aus einer solchen Vorstellung aber heraus muß sich ein Vergleich zwischen Redner und Dichter lediglich auf die Festlegung der Licht- und Schattenseiten der zwei *genera vitae* beschränken, und dabei wird der Redner von vornherein sich im Vorteil befinden. Eine Lösung durch einen unparteiischen Schiedsrichter ist kaum möglich. Woraus ergibt sich diese für uns? Wir finden sie in dem Gedanken, daß jeder sich in dem Wirkungskreise auswirken soll, zu dem ihn Natur und Eigenart hinziehen, und daß jeder Beruf grundsätzlich gleichwertig ist und den einzelnen gleichmäßig innerlich befriedigen kann. Wir haben eben gelernt, von dem Berufe subjektiver, individueller und zugleich innerlicher und tiefer zu denken.

So löst die antike Vorlage moderne Anschauungen und modernes Fühlen aus, und wir werden uns dieses Zusammenhangs noch mehr bewußt, wenn wir das Problem des Gegensatzes zwischen Dichter und Redner aus seinem engen Rahmen herausnehmen und in einen größeren Gesichtsrahmen einstellen. Dann erweitert sich das Problem zu dem Gegensatz zwischen den Berufen, deren Vertreter in der *vita activa* sich betätigen, und denjenigen, die, sich der *vita contemplativa* hingebend, nur mittelbar für das Leben wirken. Zu jenen gehören die Stände der Juristen, Ärzte, Offiziere, Techniker, zu dieser die der Künstler, Geistlichen, Schriftsteller, Gelehrten. Es ist demnach in weiterer Perspektive der große Gegensatz in der Lebensanschauung, den wir bei Tacitus in der einfachsten Form kennen lernen, der Gegensatz zwischen den nachdenklichen, nach innen gekehrten Naturen, denen der Geist unserer Zeit nicht eben hold ist, und den mitten im Leben, im rüstigen Wirken und Schaffen ihre Befriedigung suchenden Männern, die unserem Zeitalter das Gepräge des Voluntarismus geben. Daneben freilich gibt es auch Menschen, die beide Seiten des menschlichen Wesens in fast gleicher Stärke unvermittelt in sich zu tragen scheinen, die, weil ihnen dieser innere Dualismus zur Qual wird, aus dem Zwie-

spältigen zur 'Einfalt' zurückkehren möchten. Goethes Faust gibt diesem Zwiespalt erschütternden Ausdruck und bringt uns damit um so lebhafter zum Bewußtsein, daß, wenn auch die Vereinigung der *vita contemplativa* und der *vita activa* erst den ganzen Menschen ausmacht, doch die Natur den einzelnen Menschen nur für die Betätigung auf einem der beiden Lebensgebiete bestimmt zu haben scheint. Daraus ergibt sich aber, wie schwer der Ausgleich ist, und daß eine Verständigung nur in der oben dargelegten Weise erzielt werden kann. Der Beruf des Redners wie des Dichters, d. h. des praktischen wie des sinnenden Menschen, ist geeignet, den Menschen je nach seiner Begabung auszufüllen und zu befriedigen, und man soll darum nicht beide gegeneinander ausspielen. Denn beide haben ihre Ideale, die sich ergänzen, und die Vertreter beider Berufe schauen in der niederdrückenden, aufreibenden, abstumpfenden Arbeit des Tages immer wieder zu ihrem Ideale auf, um neue Kraft für den Beruf zu gewinnen. So haben wir Deutsche es gelernt aus Schillers 'Ideal und Leben'.

Damit sind wir denn freilich von der Schrift des Tacitus etwas abgerückt; wir kehren zu ihr zurück und stellen noch einmal fest, daß ihr erster Hauptteil in dem Gegensatze zwischen Redner und Dichter zugleich den Gegensatz zwischen dem *βίος πρακτικός* und dem *βίος θεωρητικός* behandelt. Indem wir uns aber dieses Doppelthemas recht bewußt werden, sehen wir uns zu unserer Überraschung auf Goethes Tasso geführt. Denn, es ist interessant: Maternus ist Rechtsanwalt und Dichter in einer Person, wie Goethe Staatsmann und Dichter in einer Person ist — mit diesem Vergleich sollen freilich nicht die dichterischen Qualitäten der beiden auf eine Stufe gestellt werden —, bei beiden trägt in dem Zwiespalt ihrer Begabung die dichterische Seite den Sieg davon. Der Römer tritt für diese Seite seines Wesens ein in prosaischer, sachlicher, wenn auch herzenswarmer Darstellung, der Deutsche stellt ebendieses Problem des inneren Zwiespalts sich selbst als Dichter, indem er die ideale und reale Seite seines Wesens in Tasso und Antonio sich gegenständlich verkörpert. Ihm hat sich die Frage der Berufswahl zu einem persönlichen Erlebnis und zu einem psychologischen Konflikt zugespitzt. Goethe ist des Treibens am Hofe müde und besinnt sich auf sein besseres Selbst, auf seinen größeren Beruf. 'Der Minister Goethe ist tot, der Dichter kann dafür um so freier und schöner leben', sagt Bielschowsky. Und doch — trotz aller Verschiedenheiten in der Beantwortung der gestellten Frage, trotz der Vertiefung des Problems, wie sie nur ein moderner Dichter, und unter diesen vielleicht nur Goethe, zuwege bringen konnte, es bleibt doch immer im Grunde ganz dieselbe Frage, und nur die Art der Behandlung ist eine andre je nach der Individualität der Schriftsteller, und je nach der Zeit und dem Volke, dem sie angehören.

II

Wir kommen zum zweiten Hauptteile der Taciteischen Schrift. Eben hat Maternus begeistert die letzten Worte gesprochen, und seine Züge spiegeln noch die Lebhaftigkeit seines Empfindens wider, da tritt Vipstanus Messalla unter die Freunde, der einzige Stadtrömer von den Gesprächsteilnehmern. Er

ist eine auf das Wesen der Dinge gerichtete Natur und zeichnet sich ebensosehr aus durch eine tüchtige und umfassende allgemeine Bildung wie durch eine reiche Erfahrung auf vielen Gebieten des Lebens. So hat er das gute Recht, für seine Überzeugung mit Entschiedenheit und Lebhaftigkeit einzutreten. Die ernstere und tiefere Richtung seines Geistes tritt sofort zutage. Über das Thema der Unterhaltung orientiert, bedauert er lebhaft, ihrem Verlaufe nicht beigewohnt zu haben. Er lobt den Geist, der in den Freunden lebendig sei, daß sie neben den technischen Übungen für ihren Beruf sich Erörterungen zuwendeten, durch die die Kräfte der Seele genährt und Menschen mit höheren Zielen stark gefesselt würden. Ja, er ist davon überzeugt, daß derartige Gegenstände ein allgemeineres Interesse beanspruchen dürften: sie würden auch weiterhin auf alle Eindruck machen, die einer tieferen Bildung zustrebten: er konnte nicht ahnen, daß noch nach zweitausend Jahren das Wort rückhaltlose Zustimmung finden werde.

Die mit ernsteren Problemen sich beschäftigenden Unterhaltungen stellt Messalla in Gegensatz zu den schulmäßigen, zweckwidrigen und geistlosen Redeübungen moderner Redemeister, die von Aper bevorzugt würden. Der temperamentvolle Herr greift den kaum versteckten Vorwurf auf und macht sich zum Anwalt der modernen Beredsamkeit. Damit ist der Übergang gegeben zu dem zweiten Hauptteil des Rednerdialogs, zu der Beantwortung der Frage nach den Gründen, die den Niedergang der zur Zeit Ciceros in Blüte stehenden römischen Beredsamkeit herbeigeführt haben. Diese Frage rückt Messalla sofort in einen höheren Gesichtskreis, wenn er auf die Tatsache hinweist, daß der Verlauf bei den Griechen ähnlich gewesen sei; nach Äschines und Demosthenes habe die griechische Beredsamkeit bald gänzlich darniedergelegen. Damit ist aus der engeren römischen eine grundsätzliche Frage geworden; wir dürfen von vornherein annehmen, daß wir aus der Erörterung manches über äußere und innere Momente erfahren werden, durch die jede Beredsamkeit günstig oder ungünstig beeinflußt wird, und eine solche Erörterung aus dem Munde der geistigen Führer einer bedeutenden Zeit mag denn wohl auch den modernen Menschen anregen und sein Urteil klären.

Wieder ergreift, wie selbstverständlich, Aper zuerst das Wort. Mit Nachdruck und Feuer tritt er für die zeitgenössische Beredsamkeit ein, indem er das Alte als ein Veraltetes bekämpft. Jede Zeit verdiene die Beredsamkeit, die sie habe. Unterschiede innerhalb der einzelnen Perioden gebe es immer, aber von einem Auf- und Niedergang könne nicht gesprochen werden. Schon zu Ciceros Zeiten habe es moderne Redner gegeben, und andrerseits habe mancher der Zeitgenossen die Vorzüge der so hochberühmten Alten. Maternus und Sekundus z. B. selbst verbänden Gemessenheit mit Schmuck, Fülle mit Knappheit des Ausdrucks, sie verstünden, einen Satz nach den Regeln der Kunst aufzubauen und längere Ausführungen wohl zu gliedern, ihre Darstellung der Gemütserregungen sei naturwahr und anschaulich. Aper schließt mit dem Ausdrucke der Überzeugung, daß ihre Leistungen von einer gerechteren Zukunft besser beurteilt würden.

Wir können heute feststellen, daß Aper sich in dieser Hoffnung getäuscht hat, und wir werden auch mit den übrigen Gesprächsteilnehmern der Meinung sein, daß allerdings die römische Beredsamkeit seit Cicero zurückgegangen war. Daher lehnen denn auch Maternus und Sekundus es höflich ab, mit den alten Meistern auf eine Stufe gestellt zu werden, und quittieren Apers Liebenswürdigkeit mit der artigen Bemerkung, dieser habe nur aus einem ritterlichen Gefühle heraus sich der Angegriffenen angenommen; im Grunde seines Herzens denke er genau so wie sie, jedenfalls kenne er die Alten gründlich, wie man schon aus dem Rüstzeug erkenne, das er sich bei ihnen geholt, um es gegen sie selbst zu benutzen. Der Rückgang der Beredsamkeit stehe fest, es handle sich nur darum, die Tatsache in ihren Ursachen zu begreifen. Messalla möge dazu das Wort nehmen.

Dieser folgt zwar der Aufforderung, weist aber doch zunächst an den einzelnen römischen Rednern den Wesensunterschied zwischen einst und jetzt nach — diesen Teil seiner Ausführungen scheiden wir hier aus, weil er aus dem Rahmen dieses Aufsatzes herausfällt —, um sich dann erst der ihm gestellten Aufgabe zuzuwenden. Wuchtig stellt er als ersten Grund des Niedergangs der Beredsamkeit den Niedergang in der Erziehung hin. Dieser zeige sich in der Nachlässigkeit der Jugend, der Gleichgültigkeit der Eltern, der Unwissenheit der Lehrer, der Mißachtung der alten guten Sitte. Was dann der Vortragende im Anschluß daran in ehrlicher Begeisterung zum Lobe der früheren bewährten Erziehungsgrundsätze vorbringt, erinnert vielfach durch die echt vaterländische Gesinnung an Mösers Patriotische Phantasien. 'Früher wurde der Sohn, von einer keuschen Mutter geboren, nicht in dem Kämmerchen einer erkauften Amme, sondern auf dem Schoße und an der Brust der Mutter großgezogen, die ihre besondere Ehre darin suchte, das Hauswesen zu leiten und in der Sorge für ihre Kinder aufzugehen. . . . Und nicht nur das Lernen und Arbeiten, sondern auch die Spiele und Erholungen der Kinder leitete sie, man möchte sagen, mit heiliger Ehrfurcht.' So hat die Mutter der Gracchen, so hat Cäsars und des Augustus Mutter ihr Erziehungsamt aufgefaßt. Und jetzt? Jetzt leitet die Erziehung eine griechische Sklavin, vielleicht zusammen mit diesem oder jenem für andere Dinge unbrauchbaren Sklaven. An ihr Geschwätz und ihre Verkehrtheiten gewöhnen sich die zarten und bildsamen Seelen der Kleinen, und von den eignen Eltern lernen ihre Lieblinge nicht Bescheidenheit und Respekt, sondern vorlautes und vorwitziges Wesen. Damit verbinden sich dann mit den Jahren die typischen Fehler der großstädischen Jugend: Interesse für Gladiatoren, Schauspieler, Pferde. Nur um diese Gegenstände bewegt sich die Unterhaltung. Was an dem jungen Mann noch zu verderben ist, verdirbt der Redemeister.

Also — das will Messalla sagen — eine sorgfältige Erziehung, die schon in der Kinderstube einzusetzen hat, ist Vorbedingung wie für jeden tüchtigen Mann, so im besonderen für den künftigen Redner. Dann wendet er sich zur berufsmäßigen Vorbildung, wie sie zur Zeit Ciceros üblich war. Damals galt es rastlosen Fleiß, tägliches Studium, unermüdliche Redeübungen in jedem

Wissensgebiete. Denn es war das hohe Ziel gesteckt, über jede Frage nach der Bedeutung des Gegenstandes geschmackvoll und überzeugend zu sprechen. Wie fällt gegenüber dieser Schulung des Geistes, die wirkliche Redner gezeitigt, der äußere Drill modischer Redemeister ab, bei dem lediglich Zunge und Stimme Gegenstände des Unterrichts sind! Im Mittelpunkte des früheren Bildungsganges stand die Philosophie. Da hörte der Schüler von den Gütern und den Übeln des Lebens, von dem Sittlichen und dem Nichtsittlichen, von dem Gerechten und Ungerechten — alles Grundbegriffe, über die sich der Redner klar sein muß, wenn er ein tieferes Verständnis für die tatsächlichen Verhältnisse des Lebens gewinnen will. Nur wer die menschliche Natur kennt und mit den menschlichen Tugenden und Fehlern vertraut ist, wird vor Gericht, im Senate, in der Volksversammlung, auch bei feierlichem Anlaß seinen Mann stehen. Er wird das seelische Geäder seiner Zuhörer in Händen haben, und wird, je nach ihrer Eigenart, je nach der Situation, der Rede die Färbung geben. Um das aber zu können, darf er sich nicht auf das Studium eines philosophischen Systems beschränken: Akademiker und Peripatetiker, wie auch Stoiker und Epikureer, sind geeignet, ihn in einer bestimmten Richtung zu fördern.

Kein Zweifel, es ist ein hohes Ziel, das hier der Redekunst gesteckt wird. Wendland[1]) umschreibt es so: 'Eine die Fachwissenschaft beherrschende und in der Philosophie gipfelnde Bildung soll der Grund sein, auf dem allein die Beherrschung der Technik der Rede gewonnen werden und eine Virtuosität der Rede gedeihen kann, die durch historische Schulung und juristische Schärfe, Berechnung aller psychologischen Wirkungen und Beherrschung aller logischen und künstlerischen Mittel die höchste Vollendung, die Harmonie von Gedanken und Form, erreicht.'

Gegen dieses Ideal macht der Vortragende selbst einen Einwand geltend, aber nur, um sofort ihn zu widerzulegen. 'Es soll mir niemand entgegenhalten', sagt Messalla, 'es genüge doch, wenn man für den einzelnen Rechtsfall sich durch rechtskundige Mitbürger belehren lasse'. Darauf hat er folgendes zu erwidern — und die beiden Argumente haben auch heute noch durchschlagende Beweiskraft, wenn es gilt, gründliche, um ihrer selbst willen erstrebte Allgemeinbildung gegenüber schnellfertiger und handwerksmäßiger Fachbildung ins rechte Licht zu stellen —: Was ein solcher Redner sich bei anderen von Fall zu Fall geliehen hat, das gehört ihm nicht, das ist nicht sein geistiges Eigentum. Und dann: wenn jemand ein gebildeter Mensch ist, so tritt das auch außerhalb des Berufes zutage, und zwar oft, wenn man es am wenigsten erwartet. Und auch der einfache Mann aus dem Volke hat einen sehr feinen Fühler dafür, ob ein Redner seinen Gegenstand beherrscht oder ob er für einen bestimmten Fall sich etwas angelernt hat. Daraus folgt: allseitig ausgerüstet wie der Soldat in den Kampf soll der Redner in das Leben eintreten. Neben dieser Forderung nimmt sich aber das, was die modischen Redekünstler leisten,

[1]) Die Hellenisch-Römische Kultur, Tübingen 1907, S. 29.

recht minderwertig und dürftig aus. Schon ihre Sprache ist von gesuchter Lässigkeit und lehnt sich bequem an die Umgangssprache an, ja, sie wird durch deren gewöhnliche Fehler entstellt. Von Gesetzgebung und Verwaltung wissen diese Rhetoren nichts. Weder in der theoretischen noch in der praktischen Philosophie sind sie irgendwie bewandert; ein paar Gemeinplätze und armselige Sinnsprüche verdecken kaum die Blöße. Aus der Kunst ist ein Handwerk geworden.

So weit Messalla über die theoretische Ausbildung des angehenden Redners. Es wurde oben schon im Vorbeigehen angedeutet, wie leicht und zwanglos die Fäden von diesen Gedanken in unsere Tage herübergesponnen werden. Handelt es sich hier doch unter dem Bilde der Beredsamkeit um jeden höheren Beruf und die Bildungswege, die zu ihm hinführen. Es ist damals wie heute derselbe Gegensatz: hier allgemeine, hier Fachbildung, fast könnte man mit Schiller sagen, obwohl die Parallele nicht ganz zutrifft: 'Hier der philosophische Kopf, dort der Brotgelehrte.' Messalla sagt, der gebildete Mann weise sich auch außerhalb des Berufes als solchen aus. Das Wort erinnert lebhaft an ein anderes, das vor einigen Jahren in einer Versammlung amerikanischer Ärzte und Ingenieure ein medizinischer Hochschulprofessor gesprochen: 'Der wahrhaft gebildete Arzt ist größer als sein Beruf und blickt weit hinaus über den ihm im Gemeinschaftsleben zugewiesenen Platz.' So etwa meint es auch Messalla, aber freilich modern ist dieser Gedanke heute so wenig wie damals, weil die Aufgaben des Tages den Menschen mehr denn je in Anspruch nehmen und ihm keine Muße zu lassen scheinen, den Blick nach innen zu richten und echt menschlicher Bildung sich zuzuwenden. Gelassen bemerkt daher Messalla am Schlusse dieses Teiles seiner Ausführungen, es werde jetzt von ihm wieder einmal heißen, der Sonderling habe sein Steckenpferd geritten.

Von der theoretischen Vorbildung des Redners wendet er sich dann zu der praktischen Der überleitende Gedanke verdient unterstrichen zu werden. Denn er ist von modernem Zuschnitt; jedenfalls bringen wir ihm heute mehr Verständnis entgegen, als die Zuhörer dafür gehabt zu haben scheinen. Messalla sagt: die beiden Seiten der Vorbildung darf man nicht zu schroff sondern. Vielmehr hängen Theorie und Praxis aufs engste zusammen, und es ist derselbe Faden, den ich weiterspinne, wenn ich jetzt zur Praxis übergehe. Denn in jeder Theorie steckt Übung; niemand kann, im besonderen als angehender Redner, so viele, so mannigfaltige und so gelehrte Dinge als Kenntnisse in sich aufstapeln, ohne daß zu der Aneignung auch Durchdringung, zur Durchdringung eine gewisse Fertigkeit und zu dieser Fertigkeit eine gewisse Erfahrung kommt. Daraus ergibt sich, daß es dieselbe Kraft ist, den Redestoff sich geistig anzueignen und das geistig Angeeignete anzuwenden.

Der Gedanke ist uns verständlich und einleuchtend, doch scheint Tacitus die Zeitgenossen noch nicht reif dafür gehalten zu haben, wenigstens läßt er den Redner abschwächend fortfahren: 'Indes wenn dem einen oder anderen dies etwas dunkel erscheint und er Theorie und Praxis wie durch eine unüberschreitbare Schranke trennt, so wird er wenigstens das eine zugeben, daß ein

also ausgerüsteter und allseitig vorgebildeter junger Mann viel besser vorbereitet an die den Rednern eigentümlichen Übungen herantritt.'

'Diese Übungen also', fährt Messalla fort, 'waren in den ältesten Zeiten viel zweckmäßiger als heutzutage. Damals wurde der Redneraspirant einem Rechtsanwalt zugewiesen, dem er sich ganz anschloß, und dessen Vorträge vor Gericht und in Versammlungen er hörte. So gewann er Übung, Sicherheit im Auftreten, Urteil über das, was von den Parteien zweckwidrig oder geschickt vorgebracht wurde. Indem er aber einem Redner sich anschloß, lernte er alle mit ihren Vorzügen und Schwächen kennen, ihre Erfolge spornten ihn an, durch ihre Mißerfolge wurde er gewitzigt. Denn mit Säbeln, nicht mit Rapieren, wurde da gefochten'.

Wie ganz anders ist es heutzutage! Heute ist die Praxis zwischen die vier Wände der Schule verlegt, in die Schule jener Redemeister, die wir alle kennen: ein jeder läuft ihnen zu, Vorbildung wird ja nicht verlangt, mit derselben Unbefangenheit schwätzen Knaben und Jünglinge, mit der sie anderen zuhören, die behandelten Themata schmecken ganz nach der Schule, weil sie für das praktische Leben gar nicht zugeschnitten sind. Wenn dann die jungen Leute in den Beruf selbst eintreten, fühlen sie sich überall unsicher.

Wir fassen die Darlegungen des Messalla in dem Satze zusammen: der Rückgang der römischen Beredsamkeit erklärt sich erstens aus der Verschiedenheit der Erziehung, zweitens aus der Verschiedenheit der Vorbildung des Redners, der theoretischen sowohl wie der praktischen. Sie erklärt sich endlich, fügt der Vortragende hinzu (eine Lücke im Texte hindert uns, mit Bestimmtheit zu sagen, wer von hier ab das Wort führt), sie erklärt sich endlich aus dem Unterschiede in den öffentlichen Verhältnissen. Das ist ein sehr wichtiger allgemeiner Gesichtspunkt, für uns fruchtbarer als die beiden ersten. Denn indem hier die Beredsamkeit als eine unter den vielen Erscheinungen des Kulturlebens in ebendiesem Kulturleben verankert wird, und wir Blüte und Verfall aus Zeit und Umständen verstehen lernen, erhält die Untersuchung die letzte wissenschaftliche Grundlage, und damit wird sie uns fruchtbar und lehrreich. In diesem Zusammenhang erinnern wir uns der Tatsache, daß, was hier für die Beredsamkeit versucht wird, wir für die Literaturgeschichte erst von Gervinus gelernt haben; erst Gervinus hat sie durch ihre Einreihung in den Kulturzusammenhang fest begründet.

'Die höhere Beredsamkeit', lesen wir bei Tacitus, 'ist der Flamme vergleichbar: wie diese findet sie im Stoffe Nahrung, durch Bewegungen wird sie entfacht, und sie erglänzt und leuchtet, indem sie versengt und verzehrt'. Das bestätigt die Entwicklung der römischen Beredsamkeit. In den Zeiten der republikanischen Zügellosigkeit, damals, als bei dem Mangel an einer festen und zielbewußten Regierung alles drunter und drüber ging, als der politische Einfluß des Parteiführers an seine Redegabe geknüpft war, als ehrgeizige Emporkömmlinge sich gerade an die mächtigsten Männer im Staate heranmachten, als die politischen Feindschaften auch ins Privatleben übergriffen, damals waren alle

diese Erscheinungen des öffentlichen Lebens, die freilich die Gesamtheit oft genug an den Rand des Verderbens brachten, zugleich ebensoviele Hebel für den Aufschwung der Beredsamkeit. Dem tüchtigen Manne winkte der stolzeste Lohn, alle Staatsämter standen ihm offen, die Vornehmen nahmen auf ihn Rücksicht, das Volk sah zu ihm bewundernd empor, und selbst als Privatmann hatte er durch seine überlegene Einsicht einen weitgreifenden Einfluß.

Mit den Ehren und den Vorteilen, die dem Redner winkten, verband sich ein gewisser äußerer Zwang, öffentlich aufzutreten und zu sprechen, sei es vor dem Volke auf die Aufforderung des Volkstribunen hin oder vor dem Senat oder vor Gericht; mit einem kurzen 'Ja' oder 'Nein' war es da nicht abgetan, ja, es galt als Schmach, das Wort nicht handhaben zu können.

Dazu kam als drittes der hohe Rang der Angeklagten und die Wichtigkeit der Prozesse. Denn es ist ein Unterschied, ob man über eine Bagatelle, etwa über einen Diebstahl, zu reden hat, oder über Amtserschleichung, über die Ausbeutung von Bundesgenossen, über die Hinmordung römischer Bürger. Mit der Bedeutung des Gegenstandes wächst die Schwungkraft des Talentes, und nur derjenige kann eine bedeutende und glänzende Rede zuwege bringen, der das entsprechende Material in die Form umzugießen hat. Nicht die Reden gegen seine Vormünder, sondern die politischen Reden haben den Ruhm des Demosthenes für alle Zeiten begründet, und Cicero hat sich seine Lorbeeren an Catilina, Milo, Verres, Antonius geholt. Denn die Kunst des Redners ist eine Kunst nicht des Friedens, sondern des Krieges: auch in ihr fallen Hiebe, und je gefährlicher der Gegner, je hitziger der Kampf, desto nachhaltiger der Ruhm.

Endlich ist die Bewegungsfreiheit des zeitgenössischen Redners kleiner; die Sprechzeit ist beschränkt, die Zahl der Anwälte begrenzt, die Vertagung erschwert. Dieselbe Einschränkung läßt der Schauplatz der Rede erkennen; früher war die breite Offentlichkeit der Schauplatz, jetzt spielen sich die Szenen ab in Hörsälen und Kanzleistuben, und ihre Zuschauer sind zu zählen. Das sind alles Zügel, die die Redekunst unwillig abschütteln möchte, denn sie ist wie ein feuriges Roß, das sich frei und fessellos auf seinem Felde tummelt. Daher ist die Monarchie, die lange Friedenszeit, die Stille im Senat — an und für sich alles dem braven Bürger ein Glück und Segen — für unsre Kunst ein schlechter Nährboden. Ebendeshalb gedeiht diese auch nicht in Polizeistaaten, das beweist Sparta; dagegen findet sie gute Vorbedingungen in der demokratischen Verfassung. Beweis Athen, wo die Masse, die Unerfahrenen ausschlaggebend waren. So mag man den Redner auch dem Arzte vergleichen, der, je gesünder die Verhältnisse sind, in denen er wirkt, um so weniger Gelegenheit zur Ausübung seines Berufs hat. Machen wir aus allem diesem die Anwendung auf das jetzige Rom! Wir leben in den wohlgeordneten Verhältnissen der Monarchie. In dieser Atmosphäre kann die Beredsamkeit nicht gedeihen. Ihren Rückgang haben nicht die Redner unsrer Tage verschuldet, sondern die veränderten äußeren Lebensbedingungen ihrer Kunst.

Mit diesem Gedanken schließt das Gespräch als solches ab. Es ist ein

Gedanke, in dem sich beide Parteien vereinigen können, und so verabschieden sich denn die Gesprächsteilnehmer gegenseitig mit liebenswürdiger Höflichkeit.

Tacitus, oder vielmehr der Vortragende, ist hier zuletzt recht ausführlich und anhaltend zu Wort gekommen. Das geschah aus zwei Gründen. Einmal sollte der Nachweis der Abhängigkeit der Redekunst von ihren äußeren Existenzbedingungen nicht unterbrochen werden, und außerdem vollzog sich die Projektion auf unsre Verhältnisse wie von selbst. Gar manches von dem Dargelegten richtet sich ebenso unmittelbar an unsre Adresse wie an die römische. Auf einzelnes sei nachträglich kurz hingewiesen. Es ist uns fast ein Gemeinplatz geworden, daß die Redefertigkeit in republikanischen, dem Ehrgeiz eine freiere Bahn bietenden Staaten günstigere Entwicklungsmöglichkeiten hat als unter anderen Verfassungen. Wir wissen auch, daß der demokratische Einschlag in der deutschen Verfassung für unsre politische Beredsamkeit nicht ohne Bedeutung war, zumal, als neben die Gesamtvertretung des Volkes Auserwählte der Provinz, des Kreises, der Stadt Gelegenheit fanden, sich über ihre Angelegenheiten in amtlicher Eigenschaft zu äußern. Vor allem aber ist uns der Satz aus der Seele gesprochen, daß der Redner wächst mit der Größe seines Stoffes. Mit Stolz erinnern wir uns der hervorragenden Parlamentarier aus den Jahren des Werdens und der Gründung und Ausgestaltung des Reichs, und neben sie, doch alle überragend, tritt vor unser geistiges Auge Bismarck, wie er einen jeden in den Bann seines Wortes zu zwingen wußte. Indem er den stolzesten vaterländischen Zielen und Idealen zustrebte, wuchs er an diesem seinem Lebenswerk zu jener elementaren, aus der Sache wie von selbst herausquellenden Beredsamkeit heran, die alle, und nicht zum wenigsten seine Gegner, an ihm bewundert haben, und die noch heute sogar den Leser mit wunderbarer Gewalt ergreift.

Wir verlassen den Rednerdialog. Die verschiedensten Fragen des Kulturlebens sind mit ihm an uns herangetreten, konkrete und allgemeine, bereits spruchreife und noch im Werden begriffene, gelöste und solche, deren Lösung, vielleicht auch nur genauere Präzisierung, einer späteren Zukunft vorbehalten war. Wir hörten von Beruf und Berufswahl, von der Erziehung des Kindes und des Knaben, von den verschiedenen Wegen zu höherer Bildung, von leichteren und schwereren Anforderungen an die künftigen Führer des Volkes, von Dilettantismus und Wissenschaft, von der Bedeutung der Philosophie für das Leben, von dem Einflusse des Zeitgeistes auf das Bildungsideal. Gewiß, die wenigsten dieser Fragen sind allseitig durchgeführt und zu einer Lösung gebracht, aber sie sind doch bereits aufgetaucht, das Interesse ist ihnen zugewendet und die Richtung gegeben. Wichtig ist dabei, daß ein Römer diese Probleme an uns heranbringt. Das will sagen: alles, was wir da lesen, ist aus dem Leben und der Lebenserfahrung geschöpft, und nur die glänzende Form verrät den an den Griechen gebildeten Geist. Die Platonischen Dialoge verlieren den Boden gewiß nicht unter den Füßen, aber sie streben doch über die Wirklichkeit hinaus zur Idee, unser Dialog wurzelt ganz im praktischen Leben, und seine Ausführungen sind durchweg empirischer Art. Gerade deshalb verdient er aber in

dem im übrigen auf den Idealen des Griechentums aufgebauten Gymnasium immer noch mehr gelesen zu werden. Stellen sich die Platonischen Dialoge in den Dienst der der Eigenart des Gymnasiums gegebenen Aufgabe, allgemein menschliche Bildung zu pflegen, so dient die Lektüre der Taciteischen Schrift dem allen höheren Schulen gesteckten Ziel, das Verständnis für das öffentliche und staatliche Leben zu fördern. Und doch wird sich auch hier die auf den alten Klassikern beruhende Eigenart des Gymnasiums geltend machen. Denn diese Dinge werden nicht als fertige Kenntnisse an unsre Schüler herangebracht, sondern indem der Schriftsteller das Für und Wider erörtert, treten sie als Probleme an den jungen Leser heran und wecken sein Verständnis und Urteil, und dies um so mehr, da die Ausführungen sachlich, klar und übersichtlich sind. Von dem sich also anbahnenden Verständnis für Fragen der Gesamtheit ist aber nur ein kleiner Schritt zur Staatsgesinnung — vielleicht sogar, daß der jugendliche Leser an der Schwelle des Lebens etwas von dieser Staatsgesinnung unmittelbar mitnimmt aus dem sittlichen Ernst und dem patriotischen Unterton der Schrift eines Mannes, der durch und durch Römer ist.

DIE DICHTUNG DER BEFREIUNGSKRIEGE IN DER HÖHEREN SCHULE

Von Max Preitz

[Als besonders anregende literarische Arbeiten sind zu verzeichnen: Lehmann, Der deutsche Unterricht; Erziehung und Erzieher; Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, 6. Aufl.; Handbuch für Lehrer höherer Schulen (B. G. Teubner 1905); Wendt, Der deutsche Unterricht; Kunsterziehungstag in Weimar 1903; Geyers und Goldscheiders Beiträge zu Matthias' Handbuch; Peper, Kunstschatz des Lesebuches. Außerdem fußt vorliegende Arbeit auf den bekannten allgemein-pädagogischen Werken. So selbständig sie stehen will, so stellt sie sich doch tunlichst in den stetigen Entwicklungsgang der deutsch-pädagogischen Wissenschaft von Wackernagel und Raumer bis zu Goldscheider.]

I

Stets am Stoff klebt unsere Seele, Handlung
Ist der Welt allmächtiger Puls, und deshalb
Flötet oftmals taubem Ohr der hohe
Lyrische Dichter.

Diese Worte Platens besitzen über ihren Ursprung persönlichen Unmutes hinaus grundlegende Bedeutung für das Kapitel vom Dichter und seinem Publikum überhaupt, wie gleicherweise ihre Scheidung einen weiten Ausblick eröffnet auf Menschen des Tuns und des Geschehenlassens, des Handelns und des Sinnens, der Tat und des Träumens. Wie aber über allem oft in Erfüllung, oft in der Sehnsucht, oft nur als Forderung der Ausgleich steht, so findet sich in gleicher Weise für Dramatiker und Epiker und für den Lyriker eine Macht in der Brust des einzelnen wie im Gesamtbewußtsein, die die Wucht und Größe der Handlung nicht höher als den mächtigen Zauber inniger und starker, wenn nur echter Stimmung würdigen lehrt: das Gefühl.

Im wechselreichen Wandeln des literarischen Geschmacks eines Volkes steht bald die lyrische, bald die epische oder dramatische Dichtung obenan, nicht anders, als auch die jeweilige Vorliebe des Einzelnen wechseln mag. Aber eine feste Richtungslinie ist im Entwicklungsgange jedes jungen Menschen schon längst deutlich in die Erscheinung getreten: Kind und Knabe, mögen sie spielen oder sich erzählen lassen, wollen Handlung haben, erleben und hören; bis der wichtige Umschwung eintritt, der dem Erwachen des Ehr- und Schamgefühls und des Dranges zur Kritik bald früher, bald später folgt, und der in Nachdenklichkeit, in allerlei inneren Erlebnissen, in Stimmung, in Eigenleben besteht. Gewiß, mancher kommt hiervon bald (— meist scheinbar —) wieder

ab, je nach Neigung, Anlage oder Lebenskreis. Die Überzahl aber kostet dies Lebensalter langsam und tief durch, und erst allmählich spalten sich Gruppen davon, mehr oder minder stark, wieder ab.

So viel hierzu auch Leben und Lernen beitragen mag: im letzten Grunde geht dieser deutliche Zwiespalt mit seinen unendlich mannigfaltig abgestuften Mischungen wohl auf psychische Grundbedingungen zurück, auf kleineren oder größeren Einfluß der Phantasie auf das Denken, auf diskursives und intuitives Denken.

Wer anders als die Schule hat Mittel und Pflicht, in diese Entwicklung, deren Verlaufszeit größtenteils mit der Schulzeit zusammenfällt, fördernd und zielbewußt einzugreifen? Und welcher Unterrichtszweig mehr als der in der nationalen Sprache, Dichtkunst und Geschichte, der ohne das Hindernis von Lexikon und Grammatik arbeitet und ohne den Mangel am Wichtigsten, am Sprachgefühl? Denn die Keime inneren Erlebens erhalten die kostbarste Befruchtung durch das Nacherleben der Dichtung und durch das Eindringen in die geschichtliche Entwicklung des gegenwärtig Gegebenen, so daß namentlich für die vier letzten Gymnasialjahre ein guter Lehrer des Deutschen und zugleich der Geschichte der beste Nährboden der Schuljugend sein wird. Der Erfüllung dieses Gedankens, der mehr ein Wunsch ist, stehen wir leider noch recht fern, weil die Verbindung dieser beiden Fächer für die oberen Klassen weniger gefordert wird, als sie gefordert werden sollte, und auch praktisch weniger oft durchgeführt wird, als es (der Statistik nach) möglich wäre. —

Nicht unvermittelt darf und kann der deutsche Unterricht von der Stufe der Tertia, auf der er fast ausschließlich auf Erzählung, leichtes Drama und Ballade hinauszulaufen hat, zu der Oberstufe überspringen, in der die Dichter als Spiegler der Welt, die Dichtungen (namentlich die Lyrik) als Bekenntnisse und Erlebnisse großer Seelen für die Jugend Schritt vor Schritt zu erobern sind. Wie kann da eine Brücke geschlagen werden? Welcher Grundakkord kann angeschlagen werden, wuchtig, bestimmt und nachhaltig genug, durchzuklingen durch kräftige Harmonien, Modulationen und Figurationen?

In die Untersekunda, kann man wohl sagen, fällt für die meisten Schüler die entscheidende Zeit des Beginnes inneren Eigenlebens. Fing ein Knabe früher damit an, bleibt es gleich. Will es sich von selbst noch nicht einstellen, muß ihm nachgeholfen werden. Sind endlich lässige Schüler mehrmals zurückgeblieben, wird sich aus stets neuem Einleben mit immer jüngeren Klassengenossen und aus still vorwärtsschreitender geistiger und körperlicher Entwicklung ein merkwürdiges Gemisch von Anfängen geistiger Reife und anhaftenden Überbleibseln von Kindlichkeit herausbilden; mit der Erlangung des Zeugnisses für den einjährigen Heeresdienst soll er die Schulzeit abschließen: was soll ihm dann geboten werden, damit er zuguterletzt eine möglichst wirksame, nachhaltige Förderung und festes geistiges Gut zugleich erhalte? Können für alle diese Fälle auf dieser Stufe die fremden Sprachen, können Grammatik oder Lektüre in der klassischen Literatur des Altertums, Ovid, Vergil, Homer, Xenophon den Dienst einer völlig unbefangenen, unmittelbaren, großen und

nachhaltigen Wirkung leisten? Die Frage enthält die Antwort. Wiederum auch: vermöchten es drei oder vier Dramen, die da abwechselnd meist in Untersekunda Platz haben, Schillers 'Jungfrau', 'Tell', Lessings 'Minna', Kleists 'Homburg', oder vereinzelte Balladen oder lyrische Gedichte, selbst Schillers Glocke? Die völlig lebhafte Erinnerung an die eigene Zeit in Untersekunda und auch die im Lehramt gewonnene Erfahrung wollen mirs bestätigen: nein! Und die Stunden, die ich zwischen Weihnacht und Ostern letzten Jahres der praktischen Behandlung der geschlossenen Gruppe der Freiheitssänger gewidmet habe, geben mir Grund, die bisher angestellten kurzen Betrachtungen abweichend von aller Literatur oder als Zusatz zu ihr in dem Satze gipfeln zu lassen: krönender Abschluß des deutschen Pensums in Untersekunda sollte die Lyrik der Befreiungskriege sein.

Diese so hohe Wertschätzung der Gesänge, die die größte deutsche Erhebung vor hundert Jahren begleiteten und förderten, für den Entwicklungsgang in der Schule bedarf der Begründung.

Nachdem noch Lehmann überhaupt nicht davon gesprochen hat, diese Lyrik geschlossen zu behandeln, andere Pädagogen sie noch jüngst in die Obertertia verwiesen, haben die Lehrpläne seit 1901 die Untersekunda als Zeit und Ort ihrer zusammenfassenden Behandlung endgültig festgelegt, jedoch unter Gewährung völligen Spielraumes, in welchem Abschnitt des Schuljahres sie Platz zu finden hat. Ich möchte sie unbedingt an den Schluß des Jahres, als gewaltigen Ausklang, verweisen.

Oben wurde betont, welche Stellung das Untersekundajahr als Übergang zur Oberstufe einnimmt, welche Wichtigkeit es beansprucht. Das Maß von erhöhter Wissenschaftlichkeit und eindringender Tiefe des Einführens und Einlebens in Erzeugnisse der deutschen Literatur, wie es die Oberstufe heischt und antreffen läßt, muß in Untersekunda möglichst vorbereitet werden; zugleich muß die Basis der Mittelklassen zurückbleiben. Angebahnt kann dies Ziel wohl durch angemessene Behandlung der obenerwähnten üblichen Gegenstände unserer Literatur werden. Doch — selten hat mir die Erinnerung bessere Dienste geleistet — an Unmittelbarkeit und elementarer Wucht und Nachdruck der Wirkung wird es diesen Werken wohl in den meisten Fällen gebrechen, zumal ihre Behandlung in der Schule weitaus überwiegend in Rechenschaft der Schüler und gemeinsamer Verankerung und Vertiefung des Gehaltes der häuslichen Lektüre zu bestehen hat, im Gegensatze zur Behandlung der Lyrik. Schon aus praktischen Rücksichten gehört die Dichtung der Freiheitssänger nicht in das Sommersemester.

Das verbietet einmal der Geschichtsunterricht, der erst im Verlaufe des Wintersemesters zu der Geschichte der deutschen Erhebung gelangt. Dann aber gebietet es die literarhistorische Anordnung, die auf dieser Übergangsstufe schon sehr wohl zu pflegen ist. Es wird nicht gut angehen, mitten unter Werke der Klassiker, sei es Herders 'Cid', Goethes idyllisches Epos, Lessings Lustspiel, Schillers 'Jungfrau', 'Tell', 'Glocke' usw. die teils den Nachklassikern (Körner, Rückert), teils der Romantik (Kleist, Schenkendorf) an-

gehörende Freiheitslyrik einzuschalten; auch nicht der Abwechslung wegen, denn schon in dem angegebenen Programm von Lyrik, Heldenepos, Idyll, Lustspiel, Tragödie liegt Gegensätzliches die Fülle. Aber die Sekundaner bereits in die (wenn auch noch so weit umrissenen) literargeschichtlichen Erkenntnisse von Klassizismus, Nachklassizismus, Romantik hineinwachsen zu lassen, ist nicht unersprießlicher Gewinn. Muß man doch unumgänglich zur romantischen Tragödie Schillers Stellung nehmen. Auch mag kein Zweifel bestehen, daß die Dichtung der Befreiungskriege jahraus jahrein ein *cantus firmus* für Sekunda sein muß, während die anderen Werke gut umschichtig in der Schule und privatim gelesen werden können.

Noch etwas kommt dazu: das Gebot der inneren Verbindung, Einheitlichkeit und der Steigerung.

Verbindung und Einheitlichkeit war schon des Geschichtsunterrichts wegen gefordert. Mehr noch tritt die Wichtigkeit dieser Apperzeption im weitesten Umfange zutage in der Gemeinschaft mit der geforderten Steigerung. Diese Betrachtung — unter stetigem Hinblick auf die Stufe eines Abschlusses und eines Überganges — führt zugleich auf den pädagogischen Wert der Lyrik der Freiheitskriege.

Ohne weitere Schwierigkeit finden Untersekundaner (bei denen erfolgreich mit leichten Verallgemeinerungen, philosophischen Abstraktionen der Anfang gemacht werden kann), heraus, was in Lessings 'Minna', Kleists 'Homburg', Goethes 'Hermann', Schillers 'Tell' und 'Jungfrau' (die sehr wichtig ist für Körners Schlachtgesänge!) an allgemeinen Werten enthalten ist. Die dort unaufdringliche und doch so prägnante Ausprägung der persönlichen und der soldatischen Ehre, der Pflicht, der Vaterlandsehre und Vaterlandsliebe, der Unterordnung des einzelnen unter das Ganze, der Huldigung und Heiligung monarchischer Prinzipien, auch der romantischen Ideale wird gewiß in den Köpfen und Herzen der Schüler haften, aber auch an Lebendigkeit mehr oder minder rasch einbüßen, je nachdem die Personen dieser Werke ihren Empfindungen und Gedankenreihen näher oder ferner standen. Ein und kein anderes Mittel aber, zusammenfassend rückwärts zu schauen, jene Werte in einem größten welthistorischen Moment zusammenzuführen, wie vertraute Genossen auf gemeinsame Wanderung mitzunehmen, sie wie Nebenflüsse und Kanäle in einen Hauptstrom zu leiten, ehe er sich durch die letzte Engschlucht ins weite Tal dehnt, erblicke ich in der patriotischen Lyrik des Zeitalters der Erhebung. In dieser Schätzung liegt zugleich die Forderung, wie diese Lyrik zu behandeln sei. In der wechselvollen Fülle ihrer Gedanken und der Bilder der Persönlichkeiten, die sie schufen, auch derer, denen sie gewidmet wurde, in der geradezu erhabenen Skala der Gefühle und Stimmungen, die von zarter zu leidenschaftlicher Inbrunst, von schwärmendem Zorn zu polterndem, wildem Haß, von Verzweiflung zu Siegeszuversicht, von Gottergebenheit zum Ringen Jakobs am Jabbok auf- und niederschwanken und in den einen Jubel austönen: in dieser unerschöpflich motivreichen Symphonie von Tönen und Farben und geschichtlichen Bildern besitzt die deutsche Jugend eine Geistesgabe, wie sie in ihrer

großen Einheit und Vielheit und in der poetischen Bedeutsamkeit vieler Einzelheiten keine fremde Literatur aufweist.

Ehe sie in die vertiefte Betrachtung der Oberstufe eintritt, die Jugend noch einmal ihre Gedanken ausschicken zu lassen in die bisher von ihr eroberten Gebiete und nun neu befruchtet durch erweiterte Gesichtspunkte zurückzuleiten und vorwärts zu weisen, dazu lädt diese Lyrik geradezu ein, und das ist zugleich ein großer Teil ihres Wertes. Ungezwungen freilich muß es geschehen, durch gelegentliche Hinweise und Vergleiche, bei denen man je nachdem ein wenig länger oder kürzer verweilt; denn es gilt nur, durch Schlag- und Streiflichter die Not der Zeit, ihre Sehnsucht, ihr von dumpfer Beklemmung zu höchsten Willensimpulsen sich aufschwingendes Leben zu beleuchten. Ohne Zwang läßt sich der Blick auf andere Völker in Zeiten ihrer Not lenken, auf Karthago, Griechenland (Athen — Demosthenes — Kleists Hermannsschlacht), das Volk Israel (Ägypten — Moses; Propheten, Johannes), Schweiz (Tell), Frankreich (Jungfrau von Orleans) Deutschland (Armin; Walter von der Vogelweide; Luther — Arndt!), auf Ludwig XIV., den Großen Kurfürsten u. a. m., — wie auf eine Warte wird sich der Schüler gehoben sehen, von der aus er Rückschau und Überschau hält und neues sicheres Richtungsgefühl für künftige Wege seines geistigen (vielleicht auch politischen) Wandelns gewinnt. Die Schwere und Glut der Zeit, der nationale Gehalt, die Mannigfaltigkeit ausgeprägter Persönlichkeiten, die Gelegenheit von Zusammenfassungen aus den bisherigen Wissensgebieten (an Stelle ästhetisierender Oberflächlichkeit), dazu die Erkenntnis des durchgreifenden Einflusses des Schrifttums, das keiner so sehr zu fürchten wußte als Napoleon selbst (Palm; Verfolgung Arndts und Kleists), der Anblick dieser frommen Rufer zum Streit — ich wüßte nicht, ob es etwas Wirksameres, Förderndere, Edleres geben kann als Abschluß und Vorbereitung.

Denn den Respekt vor der Welt der Kunst, vor ihren Werten und Wirkungen, der sich im Gesicht eines deklamierenden Sextaners oder Quartaners unbewußt ausprägt, gilt es erst recht dem reifer werdenden Sekundaner zu erhalten, zu einem bewußten zu gestalten. Ihm wird er von der Lyrik der Freiheitssänger abgenötigt werden, die nicht Spiel des Dichtergeistes war, sondern, in und aus der Zeitnot geboren wie sie ist, ein erbauendes, erhebendes Schüren des Feuers der Volksleidenschaft, bis es vulkanisch die Decke durchbrach, unter die es die Hand des Welteroberers gezwungen hatte. Darin liegt das Packende, Erschütternde, Befreiende. Und Jugendbrust will sich dehnen gepackt, begeistert, erschüttert, befreit. Was endlich die Wirkung dieser Lyrik auf die Jugend noch ausmacht, ist ihr Ursprung. Abgeklärtes ist nichts für Sekundaner. Diese Lyrik aber entströmte selbst jugendlichen Herzen. Der älteste Freiheitssänger, Arndt, besaß all in seiner robusten Naivität, seiner Berserkerwut, seiner frischen Ursprünglichkeit, seiner ungekünstelten Innigkeit, Grobheit und Sprunghaftigkeit das jugendlichste Herz ...

Leicht könnte als Einwand geltend gemacht werden: Ist nicht all das einem Sekundaner weit handgreiflicher als in der Lyrik geboten in der dra-

matischen Dichtung und ihren augenscheinlichen Bedingungen? — Dem wäre zu entgegnen: Näher kann nichts an die deutsche Seele herantreten als die Epoche der deutschen Erhebung, die in ihrem ganzen Ablauf, in ihrer Klarheit, namentlich in dem inneren Vorwärtsschieben des einen großen Gesamtwillens selbst ein grandioses Drama ist, gespielt von einer Fülle von Personen verschiedenartigster Charaktere. Sie ist ein Drama, von einem Dichter überhaupt nicht zu gestalten; 'Tell' und 'Die Hermannsschlacht' sind nur größtmögliche Ausschnitte.

Und eben darin, daß sich in den Wochen der Lektüre die Befreiungslyrik dies so große als wirkungsvolle Drama, in den Gesängen selbst lebhafteste Rede und Gegenrede[1]) entwickeln läßt, daß in den Dichtern und den auftauchenden Gestalten ihrer Dichtung geschichtliche, längst bekannte Menschen von Fleisch und Blut vor die Schüler treten, erhebt sich von selbst die Verteidigung der früher gestellten Forderung: diese Lyrik als kongenialen, fördernden Stoff für Abschluß (der Stufe der Erzählung und Handlung) und Vorbereitung (der Oberstufe des Einlebens in die Welt der künstlerischen Empfindung) zu benutzen, und zwar am Ende des Sekundajahres. Geschichtliche Daten, Bilder und Persönlichkeiten, balladeske Gedichte weist sie ebensoviel auf wie reine Stimmungsäußerungen; kaum ein Gedicht enthält sie, das nicht festen, leicht aufzudeckenden Ursprung historischer Anregung besitzt; sie ist aus Herzblut und Geschichte gewordener, stimmungsvoller Gedanke ebenso wie gedanken- und leidenschaftsvolles Herz.

Eine nicht zu unterschätzende Wirkung wird auch die sein, daß übriggebliebene unnütze Kindlichkeit, auch wertlos kindliche Lektüre durch ihren Einfluß verschwinden werden; wobei auch zu erwähnen bleibt, welch starkes Bild die in ihrer Seele davontragen, die mit Erlangung des Zeugnisses für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst die Schule verlassen.

Was auf diese inhaltliche Seite der Behandlung dieser Lyrik ausgeht, soll zur einen Hälfte vermeiden, was so oft geschieht: das Dahinschwindenlassen manches Gutes, das einmal dem Gedächtnis angehört hatte, und das Töten der Freude an Dichtungen, für die durch Anregung stets neues Leben zu gewinnen ist. Diesen Zweck zum ganzen zu erheben vermag dann die Abwechslung und die jeweilige Art der Behandlung im einzelnen.

So schließt sich der Ring dieser Betrachtungen.

II

Erziehen ist Kunst. Höchste Kunst der Erziehung wiederum ist, zur Kunst zu erziehen. Hierfür muß im Erzieher ein Gutteil Künstler stecken, gleichviel ob reproduzierender oder produzierender oder, was für den Lehrer das beste: nur nachempfindender. Denn im letzten Falle wird ein für alle Mal vermieden, was sonst sehr zum Nachteil der Erziehung zur Kunst ausschlagen

[1]) Wie schön läßt sich fast jeglicher dichterische Vorwurf von den verschiedensten Seiten aus beleuchten und plastischer hervorheben, wenn man die verschiedenen Äußerungen der Dichter über ein und denselben Gegenstand nebeneinander stellt!

müßte: das Anlegen eigenen Maßstabes an fremde Dichtungen. Gerade die Befreiungslyrik hat hierfür ein höchst betrübliches Beispiel aufzuweisen: das Verhältnis Otto Ernsts zu Arndt.

Gewiß gilt es, sich bei der Behandlung der patriotischen Lyrik vor geschmacklosem Chauvinismus, vor aufdringlicher, abstoßender 'Patriotismuspaukerei' zu hüten. Feingefühl und das Vermögen, sich in Gedanken und Gefühle von Sekundanern zu versetzen, werden das Ihre schon tun. Es wird ja auch nicht, wie bei Kindern, auf wahlloses Hinnehmen von seiten der Schüler hinauslaufen, sondern es ist die Hauptaufgabe: all die Äußerungen der leidenschaftlichen Sänger jungen Seelen begreiflich zu machen, die Gründe nicht bloß annehmen, sondern bereits suchen und fordern. Daraus erwächst wiederum die Pflicht, den Schülern nicht bloß darzureichen, sondern sie mitarbeiten zu lassen; allzuleicht ist die Grenze von Passivität zu leichtem, leisem passiven Widerstand überschritten, und der ist der Anfang vom Ende.

Otto Ernst hat nun vor dreizehn Jahren dem ehrlichsten und glühendsten Deutschen Fehde angesagt im zweiten Bande seines 'Buches der Hoffnung' — wohl seinem hoffnungslosesten Buche. Niemand hat damals Arndt zu verteidigen gesucht — oder wohl für nötig befunden. Ob das Ernst ermutigt hat, vor wenigen Monaten von neuem blindlings loszuschlagen auf das 'viehische Behagen', das 'Straßenjungengegröhle', 'die Knotigkeit und Borniertheit' des 'Raufbolden' und 'Franzosenfressers'? Nur an Körner und Schenkendorf könne man lernen, 'wie man mit Ehren und Anstand zum Kriege singt'. — Versteht mal ein Schulmeister sein Verslein nicht — wer will's ihm verübeln? Versteht sich aber ein Mann, der sich Führer einer nicht unbeträchtlichen Gefolgschaft weiß, auf eine allerärgste Frivolität, so entpuppt er sich als Urtyp von epigonenhaftem poetischen Flachsmann. Mit all dem unklaren Überschwang von nationalem Idealismus, mit dem prasselnden Trommelwirbel nationalen Hasses, mit der urreinen Lauterkeit und Frömmigkeit und der überschäumenden Kraft nationalen, heiligen Willens steht und fällt nicht bloß der Gesang der Befreiungsdichter, Körners, Schenkendorfs, Rückerts, Eichendorffs, Fouqués, Schlegels, Brentanos[1]) ebenso wie Arndts und Kleists, des Sängers des 'Hohenliedes der Rache', der 'Wollust der Vergeltung' —, sondern die ganze nationale Erhebung überhaupt. Freiherr von Stein sagte 1814 von Napoleon: 'Der Mensch ist am Boden.' Gneisenau schrieb am Abend der Leipziger Schlacht: 'Wir haben die Nationalrache in langen Zügen genossen.' Blücher frohlockte mitten in der Kampfzeit: 'Laßt ihn machen, er ist doch ein dummer Kerl.' Das 'Buch der Hoffnung' aber werden wenige Leser mit anderen Empfindungen aus der Hand gelegt haben und legen als der, daß man sich in der Zukunft gegebenen Falles keine Otto Ernsts als Sänger der Erhebung wünschen möchte, oder mit dem Gefühl, das Treitschke (I 434) mit den Worten ausprägte:

---

[1]) 'Sturmlied': Auf, ihr Brüder, schließt die Glieder, stoßet nieder,
Wer nicht treu und fromm und bieder,
Dann kehrt uns die Freiheit wieder!

'... Gedichte, an denen wir Nachkommen uns versündigen würden, wenn wir dies Vermächtnis einer Heldenzeit jemals bloß mit ästhetischen Blicken betrachteten.' —

Mit voller Absicht ist in den bisherigen Ausführungen jegliche Stellungnahme zur Frage der künstlerischen Qualitäten der Befreiungspoesie vermieden worden; aus einfachem Grunde; für die Stufe der Untersekunda kommt sie nur soweit in Betracht, als festgestellt werden muß, daß die Lyrik Arndts, Schenkendorfs, Rückerts, Körners[1]) hinreichend auch künstlerisch qualifiziert ist. Dies im einzelnen zu begründen wäre hier fehl am Ort. Es gilt nur zu betonen, daß, wie der Gehalt an Gedanken und ethischen Werten, so auch der rein künstlerische Gehalt von den Schülern sehr wohl empfunden wird, und zwar ohne ästhetisierende Streifgänge, die etwa der Lehrer mit ihnen unternimmt.

Zwei fundamentale Sätze haben sich mir aus meinen Betrachtungen allmählich herauskristallisiert, von denen der erste allgemeine Bedeutung für jegliche poetische künstlerische Erziehung beansprucht, der zweite sich insbesondere auf die Behandlung von Lyrik in Untersekunda bezieht:

1. Poesie ist nichts Gegebenes, sondern etwas Aufgegebenes.
2. In Untersekunda ist Ästhetisieren so gut wie ganz auszuschalten; Wort und Persönlichkeit sollen selbst ihre Wirkung üben.

Poesie ist nichts Gegebenes. Die Poesie darf man an keinem Kunstwerke finden, feststellen, einfangen, erjagen wollen. Denn das läuft entweder auf das erfolglose Haschen des Tantalus nach den Früchten, die über ihm hingen, oder auf Entblößung, Zerstörung hinaus: Stück für Stück fällt von der hohen Gestalt ab, Schmuck, Rüstung, Kleidung, und was bleibt? Das kalte, hohle Totengerippe. Darum bleibt es geboten: Augenpunkt und Sehweite gewinnen und bewahren. Jedes Landschaftsbild wirkt poetisch, oder, was gleichbedeutend ist, künstlerisch von bestimmt entferntem Standpunkte aus; die verschieden gewählte Richtung des Sehens erhöht noch die Mannigfaltigkeit der Eindrücke, gibt deren Plastik. Es gibt aber eine Grenze, innerhalb deren wir zwar Blatt um Blatt, Zweig um Zweig, Halm um Halm, Flechte um Flechte, im Herbst Rippe um Rippe des vergehenden Laubes wahrnehmen, aber den künstlerischen Eindruck verlieren und vermissen, weil wir in die Zone vorgeschritten sind, in der ganz von selbst physiologisch-naturwissenschaftliche Beobachtung einsetzt. Sonnenaufgang und Sonnenuntergang, blinkender Morgentau, der Tod eines Helden — ich kann sie mir physikalisch oder physiologisch ausdenken, kann sie aber auch künstlerisch, poetisch empfinden, fühlen. Freilich gibt es keine Poesie ohne Denken. Vor der Einordnung des Inhaltes des dichterischen Kunstwerkes ist klares, bewußtes poetisches Nachempfinden ausgeschlossen. Daher das poetische Nachempfinden oder Nacherleben eine Ausgleichsstufe

[1]) Diese Vierzahl der Sänger kommt nur in Betracht; außer ihnen höchstens Kleist; wie der heranzuziehen ist, siehe unten im 'Programm'. Auf andere (bereits genannte) Dichter kann hie und da gewiesen werden, vielleicht dies oder das geeignete Gedicht vorgetragen werden, doch würde genaueres Eingehen zu viel Zeit erfordern und durch eine Überfülle der große Gesamteindruck doch nur arg geschwächt werden.

zwischen Gefühl und Gedanke beansprucht, doch so, daß der Ausschlag dem Gefühl zukommt. Auch bringen Entfernung und Richtung des Betrachtens die unerschöpfliche Fülle der Eindrücke mit sich, die uns ein Kunstwerk stets neu gewinnen läßt. Poesie genießen heißt sie leben lassen. Das ist der Hauptteil ihres Ewigkeitswertes. Sie ist für den Nachempfindenden das ewig Aufgegebene. Sie muß eine ewige, unerschöpfliche und ewig nur relativ zu lösende Aufgabe bleiben.

Diese Gesichtspunkte beanspruchen eine selten so konsequente Berücksichtigung wie gerade für die Behandlung von Lyrik in Untersekunda. Die überweit verbreitete Krankheit blasser Gedankenarbeit kommt schon früh genug über den Jüngling. Ästhetische Begründung und psychologische Spalterei — die auf allen Schulstufen doch oberflächlich bleiben müssen — sind, eben wegen der gebotenen Oberflächlichkeit, so unnütz als schädlich. Ebenso steht es um das leidige 'Einführen in die Werkstatt des Dichters'. Wenn je, so gilt für den Schüler das zornige Wort Kellers:

Der Staub der Werkstatt mag zu Grunde gehn!
Im Reich der Kunst, wo Raum und Licht so teuer,
Soll nicht der Schutt dem Werk im Wege stehn!

Und gerade in der Übergangsstufe Untersekunda muß alles auf Klarheit, Plastik, Leben bemessen werden. Alle blasse Poesie ist für sie zu verwerfen, und jegliche andere nur dann heranzuziehen, wenn es gelingen kann, über das betreffende Gedicht aus Mitteln, die es selbst willig hergibt, Licht und Farbe zu breiten. Das ist möglich bei Gedichten, aus denen sich eine bestimmte Situation, ein klar geschautes Bild herausschälen läßt, das der Schülerphantasie leicht zugänglich ist; oder bei Gedichten, deren Gedankenverlauf, anfänglich unverständlich für den Schüler, sich an einer Stelle so greifen läßt, daß man von ihr aus wie von dem Fadenende eines Knäuels aus das Ganze leicht abwickeln kann. Alle Lyrik, die diesen beiden Methoden nur einigermaßen Schwierigkeit macht oder Widerstand entgegensetzt, gehört nicht in die Übergangsstufe.

Noch eins kommt für die Untersekunda in Betracht: Handlung in der Dichtung und Persönlichkeit des Dichters. Lyrische Ballade oder balladeske Lyrik muß noch erfrischende Abwechslung bringen. Das Gebot der Abwechslung bewahrt zugleich vor einer unangemessenen Fülle, die doch meistens ermattende Wiederholung zur Folge haben müßte. Und was des herzlichsten Willkommens sicher bleibt, ist Biographisches und ausgeprägte Persönlichkeit. Das Biographische ist entweder einzumischen und zur Erklärung heranzuziehen, oder, was noch wirksamer und geschmackvoller, manches Gedicht ist gleich bei der biographischen Darbietung an besonders markanten Stellen einzuschalten. Die Persönlichkeit des Dichters ist so scharf wie möglich herauszuarbeiten. Denn Jugend hat Lust an wirksamen Gestalten. Daher ist die Anordnung Frick-Polacks (nach allgemeinen Gesichtspunkten) zu verwerfen. Rückblicke beim Abschluß jedes Dichters und dann der ganzen Befreiungspoesie führen schon von selbst auf ein Forschen und Forschenlassen nach ruhenden Polen in der Erscheinungen Flucht.

So bleiben nach allen bisherigen Ausführungen (außer den allgemeinen pädagogischen Erfordernissen, auch denen der Behandlungsart jedes einzelnen Gedichtes[1]) — pädagogischer Geschmack und Takt wird nicht fehlgreifen lassen —) fünf Hauptgebote für die Behandlung der Lyrik der Freiheitsdichter in Untersekunda besonders deutlich:

1. Betrachte sie mit den Schülern stets von dem Worte aus: Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über!

2. Betrachte mit den Schülern: was wollte der Dichter, nicht: wie wollte er es!

3. Zersetz' nicht, was der Dichter zusammengeschaut hat! Bedenke, daß es in der Poesie trotz Jäger Selbstverständliches gibt!

4. Biete größtmögliche Abwechslung, bring kein Gedicht, das nicht Neues bietet!

5. Bilde für die geistigen Augen der Schüler Dichterpersönlichkeiten, daß sie sie sehen!

In einem gesagt mit der alten Mahnung: Bilde, Lehrer, rede nicht!

So wird der Lehrer über dem rein gedanklichen oder tatsächlichen Inhalt die Poesie schweben lassen, zu der die Schüler in Sehnsucht aufzublicken lernen sollen. Er wird nicht zerstören, sondern erfüllen — Individualität von Lehrer und Schüler hin und her . . .

All diese gewonnenen Ergebnisse haben bei der Abwicklung des Programms Anwendung zu finden, das ich hier zum Schlusse folgen lasse, nicht zu sagen, wie die Behandlung der Befreiungspoesie erfolgen soll, sondern zu zeigen, wie sie etwa erfolgen kann. Es ist auf eine Zeit von etwa vier Wochen bei je drei Stunden berechnet. Ohnehin wird eine verhältnismäßig große Zeit auf sinngemäßes, gefühl- und stimmungsvolles, lebendig darstellendes (aber bei allem nicht schauspielerisches) Vorlesen vonseiten des Lehrers und in den nächsten Stunden vonseiten des Schülers und event. Deklamation verwandt werden müssen. Manche Gedichte sind bereits in früheren Klassen gelernt; diese sind zu wiederholen, neue ('Der Gott, der Eisen wachsen ließ' usw.) einzuprägen, etwa drei. Wo es irgend geht, ist die Musik — wenigstens die populären Weisen — heranzuziehen (eine halbe Stunde am Flügel der Aula!); sie wird namentlich das rhythmische Gefühl beleben und schärfen — 'im Anfang war der Rhythmus'! Außerdem ist viel Zeit für Repetition und Rechenschaft erforderlich, die ja beide notwendig sind, damit die erlebten Eindrücke geistiges Eigentum werden.

Was event. Ausgaben anlangt, so meine ich, das Lesebuch von Muff biete zu wenig, wie überhaupt ein Lesebuch diese Lyrik nicht in erwünschter Reichhaltigkeit vertreten sein lassen kann. Von Teilausgaben für die Schule ergibt die von Matthias (bei Velhagen & Klasing) wohl das beste Bild jedes Dichters.

---

[1]) Herbarts Mechanismus ist für die Erklärung von Dichtungen beiseite zu lassen; ebenso wohl die Berücksichtigung von Lehmanns drei Stufen. In der Methode der Einzelbehandlung auch möglichst Abwechslung und Mannigfaltigkeit!

Unter einzelnen Wünschen bleibt namentlich der noch offen, auch Porträts der Dichter mit einzufügen. An sie läßt sich biographisch gut anknüpfen, außerdem unterstützt ein Abbild des Gesichtes das klare Erhalten und Reproduzieren der geistigen Physiognomie beträchtlich. —

Programm

Geschichtliche Einleitung (knapp, markant; vielleicht Lesebuch Muff, Stück 4; Lesestück 5 häusliche Lektüre). Stellung unserer Großen, Goethes (ablehnende Haltung — warum? bis zu welcher Zeit?) und Schillers (Jungfrau, Tell, anfängliches Verbot der Aufführung in Preußen). Fichtes Reden (Lesebuch, Stück 58, besonders wegen der nachher gut herzustellenden Verbindung dieser Gedanken mit denen Rückerts).

Arndt. Biographie bis zum Kriege (besonders Hinweis auf das Nationalbewußtsein des geborenen Schweden, s. Duell — Eintreten für Deutschlands Ehre; Vorlesen aus den klassischen 'Erinnerungen', namentlich Kindheit, Anblick des Königs in Berlin, Besichtigung der Trümmer der Napoleonischen Armee in Rußland; nachher aus dem 'Katechismus' die ergreifende Stelle über Landsturm und Landwehr). Vortrag eines Schülers über Arndts Wanderungen mit Stein. Gedichtreihe: Schlachtgesang, Vor der Schlacht, Vaterlandslied, Wer ist ein Mann?, Des Deutschen Vaterland, Der Freudenklang, Deutscher Trost, Gebet bei Wehrhaftmachung eines Jünglings, Trostlied (Luthers Ein feste Burg), Danklied (aus dem Katechismus). Dann die balladenartigen: Lied vom Schill, vom Gneisenau, Waffenschmied der deutschen Freiheit, Scharnhorst der Ehrenbote, Einladung zum Tanz, Die Leipziger Schlacht, Lied vom Feldmarschall, Lied vom Stein. Zuletzt: Vorwärts, Bundeslied. Arndts fürderes Leben. Charakteristik des Mannes und seiner Verse. Event. Aufsatz: Wie hat Arndt durch Tat und Wort für die Erhebung Deutschlands gewirkt?

Schenkendorf. Lebenslauf (Woher sein Vorname Max?). Von Liedern einflechten: Schill, Auf den Tod der Königin, Das eiserne Kreuz (Situationsbilder!), Landsturm (gleichfalls!), Warum er ins Feld zog, Tedeum nach der Leipziger Schlacht (Schenkendorfs Anteil!). Dann Bild zu Gelnhausen, Freiheit, Frühlingsgruß, Das Lied vom Rhein, Muttersprache. Charakteristik: Gegenbild zu Arndt. Romantik (Heidelberg!).

Kleist. Zwei Vorträge von Schülern, etwa über sein Leben und über die Beziehungen zwischen 'Hermannsschlacht' und der Not der Zeit. Deklamation von 'Germania an ihre Söhne' durch einen Schüler. Kurzes Schlußwort des Lehrers.

Rückert. Biographie. Hervorheben des Gelehrtentums, außerdem der Gründe, die ihn von der Mitwirkung an den Kämpfen abbrachten. Die hohle Weide (Situationsbild); vielleicht die Gräber zu Ottensen; Geharnischte Sonette (Deutung des Titels, kurze Besprechung der Sonettform) 1, 3, 4, 6, 7, 10—13, 15—17. Zuletzt Gott und die Fürsten, oder die Straßburger Tanne. Rückerts Gegensatz zu Arndt und Schenkendorf.

Körner. Biographie unter beständigem Einschalten seiner Gedichte: Die Eiche (Situation!), Vor Rauchs Büste, Dem Sieger von Aspern (antike Form!), Abschied von Wien, Aufruf, Männer und Buben, Lied zur Einsegnung des Freikorps, Lützows wilde Jagd, An die Königin Luise, Jägerlied, Gebet während der Schlacht, Trost, Abschied vom Leben, Schwertlied. Dann Rückerts Geist Körners, Vorträge: Beziehungen von Körners Vater zu Schiller; Körners Vater und sein Verhältnis zum Sohn. Vorlesen (an geeigneter Stelle) zweier Briefe, des von Theodor an den Vater (10. März 1813) und dessen Antwort. Unterschied von Rückert! Charakteristik (Verwandtes mit Schiller).

Gemeinsamer Rückblick. Wenn noch Zeit vorhanden, zum Zwecke der scharfen Hervorhebung jedes Dichters Vergleiche und Unterschiede aufstellen lassen: Die Schlacht bei Leipzig nach Arndts, Schenkendorfs, Rückerts Gedichten; die Königin Luise bei den Freiheitslyrikern; Geisterstimmen; Körners Aufruf und Schenkendorfs Landsturm usw.

Zum Abschluß Hinweis auf die Entstehung der Nationalhymne (diese wiederholen lassen!), event. zwei Lieder auf die Siebziger Zeit (Nun lasset die Glocken — Geibel oder Siegesgesang der Deutschen — Lingg), zuletzt Schönaich-Carolath (Lesebuch 179): O Deutschland, mit dem Schlusse:

Und schöpf' aus Sang und Sage
Gemüt und Frömmigkeit
Und Kraft zu wuchtigem Schlage —
In alle Ewigkeit!

DAS SCHULALUMNAT ALS HILFSMITTEL ZUR PÄDAGOGISCHEN AUSBILDUNG DER OBERLEHRER

Von Heinrich Gebler

Von dem Wert, den evangelische Schul-(Gymnasial-)Alumnate für die Erziehung der Schüler und für die Entwicklung des Schulwesens im allgemeinen und der einzelnen Schule im besondern haben, ist in den letzten Jahren verschiedentlich gehandelt worden. Ich erinnere hier nur an den Aufsatz von Dr. H. Borbein im 5. Jahrgang dieser Monatsschrift und an die als Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums zu Laubach 1909 erschienene Schrift von Dr. H. Müller.

Welchen Wert daneben die Alumnatserziehung für den im Alumnat tätigen Erzieher selbst hat, ist, soviel ich weiß, noch nicht zusammenhängend dargestellt worden. Daß er nicht gering anzuschlagen ist, habe ich von vielen Alumnatsleitern und Direktoren gehört, und besonders haben mir alle, die als Adjunkten oder Assistenten vor ihrer Oberlehrertätigkeit oder im Anfang derselben tätig gewesen sind, es bestätigt, daß sie dem Aufenthalt im Alumnat außerordentlich viel für ihren Beruf zu danken hätten. Da ich nun selbst, jetzt im siebenten Jahre Alumnatsvorsteher, die große Bedeutung der erziehenden Tätigkeit im Alumnat und ihre Rückwirkungen auf den Erzieher erfahren habe, so möchte ich der Überzeugung Ausdruck geben, daß es in hohem Grade bildend und fördernd für den angehenden Erzieher der gebildeten Jugend d. h. den jungen Oberlehrer sei, einige Zeit, zum mindesten ein Jahr, als Assistent unter einem älteren und erfahrenen Alumnatsleiter gearbeitet zu haben.

An Hilfsmitteln für die unterrichtende Tätigkeit des angehenden Oberlehrers ist kein Mangel; theoretisch und praktisch wird er für das Unterrichten vorgebildet, damit er im Jägerschen Sinne ein Künstler und kein Handwerker werde. Zum Erziehen wird er vorwiegend theoretisch vorgebildet, praktisch nur gelegentlich, und seine Erfolge, wenn er welche darin hat, sind meist mehr in natürlichem Geschick und Takt, als in besonderer Unterweisung begründet. Nun ist aber die öffentliche Schule an sich keine besonders günstige Stätte, um das Erziehen zu lernen. Das Erziehen als eine höchst persönliche Sache — 'individuelle Erziehung' ist eigentlich eine Tautologie — gehört vorerst in die Familie; in der Familie wird man erzogen und in der Familie lernt man erziehen. Mit Recht sagt man von einem Unerzogenen: er hat keine Kinderstube gehabt! Wer Massen lenken will, muß erst einen einzelnen Menschen

zu lenken gelernt haben; wer den Geist der Klasse leiten und veredeln will, muß diese Aufgabe erst an einem, an einzelnen zu erfüllen gelernt haben. Andernfalls kommt es wohl zu äußerer Gleichförmigkeit, aber nicht zur Ausbildung des Charakters der Zöglinge. Und gerade das muß doch einem Erzieher neben dem Unterrichten die Hauptsache sein. Ohne weiteres macht sich das aber nicht, sonst hätten wir nicht Kollegen, die es nicht fertig bringen Erzieher zu sein, die auf das Herz und Gemüt der Schüler nicht wirken können, die trotz aller Gelehrsamkeit und technischen Ausbildung keine Disziplin halten können. Solche wird es nun freilich immer geben, trotz aller Hilfsmittel und aller Vorschriften, indessen soll man deswegen doch neue Hilfsmittel und neue Wege nicht von vornherein verwerfen, sondern sie unbefangen prüfen und, wenn sie Nutzen verheißen, auch anwenden.

Nun besteht die Anleitung zum Unterrichten, welche die angehenden Oberlehrer während ihrer Ausbildungszeit erhalten, im allgemeinen aus drei Stücken: Sie erhalten theoretische Belehrung, sie hören vorbildlichem Unterricht zu und sie erteilen selbst Unterricht unter Aufsicht erfahrener Lehrer.

Ähnlich müßte die Anleitung zum Erziehen aus drei Stücken bestehen: 1. Die Schulamtskandidaten erhalten theoretische Unterweisungen — dies geschieht auf der Universität und im Seminar —, 2. sie hören und sehen vorbildliche Erzieher wirken — dafür dürfte doch in jedem Kollegium die Möglichkeit vorhanden sein —, 3. sie versuchen sich selbst in der Erziehung unter Anleitung erfahrener Erzieher. Hier hapert es gewöhnlich, denn die öffentliche Schule bietet nicht genug Gelegenheit dazu. Hier bietet sich nun neben dem Schulleben und neben der unterrichtlichen Tätigkeit dem jungen Probekandidaten und Hilfslehrer ein Bildungsmittel an, das immer mehr die öffentliche und fachtechnische Beachtung sich erringt, das ist das Schulalumnat.

In den mit einer höheren Schule verbundenen evang. Alumnaten sind stets jüngere akademisch gebildete Männer tätig, sei es als Aufseher und Erzieher neben einer die Mutterstelle vertretenden Hausdame, oder als Adjunkten, Assistenten, Gehülfen unter der Oberleitung des Vorstehers.

Die ersteren, mehr selbständig wirkenden, sind meist Theologen, unter den letzteren gibts sehr viele Philologen.[1]) Manche Direktoren, welche den Wert der Assistententätigkeit im Alumnat schon schätzen gelernt haben, berufen regelmäßig Probekandidaten oder Hilfslehrer ins Alumnat, vorausgesetzt, daß diese einwilligen. Gerade diese Assistententätigkeit ist es aber, welche meiner Erfahrung nach die ernste Beachtung der jungen Probekandidaten und Hilfslehrer verdient.

Da die Tätigkeit im Alumnat sich der öffentlichen Kenntnis, auch unter den Standesgenossen selbst, noch vielfach entzieht, sei hier in Kürze dargelegt, um was es sich handelt.

[1]) Eine Statistik über das Verhältnis der beiden Fakultäten unter den Alumnatsassistenten ließe sich zwar aufstellen, würde aber bei dem häufigen Wechsel der Herren wenig Wert haben. Theologen sind i. a. jetzt immer seltener zu haben.

Die mannigfachen Pflichten eines Alumnatsassistenten, meist in besondern 'Instruktionen' festgelegt, umfassen das ganze Leben der Zöglinge. Die Assistenten sollen in jeder Beziehung den Alumnatsleiter in seiner Wirksamkeit unterstützen, müssen daher stets in völliger Übereinstimmung mit ihm handeln. Sie haben zu achten auf Befolgung der gesamten Hausordnung, auf Pünktlichkeit, Ruhe, Ordnung, Sauberkeit, gute Gesinnung und Verträglichkeit unter den Zöglingen, auf die gesundheitliche Pflege, das Baden, Waschen, An- und Ausziehen, zu Bett Gehen und Aufstehen, Essen und Schlafen, das Arbeiten, Spielen und Spazierengehen, vielfach sogar den Kirchenbesuch ihrer Pflegebefohlenen. Besonders müssen sie die häuslichen Arbeiten beaufsichtigen und nachsehen und schwachen Schülern behilflich sein; auch zu Nachhilfestunden sind sie vielfach verpflichtet, die aber besonders bezahlt werden. Gewiß ist dies aus verschiedenen Instruktionen Angeführte schon reichlich, umfaßt jedoch natürlich nicht alle möglichen Fälle. Daher wird ihre Tätigkeit mehrfach mit allgemeinen, zusammenfassenden Ausdrücken bezeichnet: wo sie alleinstehen neben einer Hausdame, sollen sie 'Lehrer und Stellvertreter des Vaters' sein, und 'Weisheit, Wohlwollen und zielbewußte Willenskraft' zeigen! Viel gefordert von einem jungen Mann! Oskar Jäger würde auch hier sagen: Gott sei mir Sünder gnädig! — Da gefällt einem doch eine andere Bezeichnung besser, die 'eines ältern Freundes', der 'auf Zucht, Ordnung und Gehorsam achtet' und von dem erwartet wird, daß er 'den Vorsteher in der Pflege eines gesitteten Betragens und eines guten Tones bei den Zöglingen unterstützt'.

Wie nun aber auch ihre Tätigkeit bezeichnet werden mag, jedenfalls ist wohl das ersichtlich, daß sie eine viel umfassendere, viel eingehendere ist als die eines Probekandidaten, ja auch eines Klassenlehrers zu seinen Schülern je sein kann, weil sie eben auch das ganze häusliche Leben des Schülers mit umfaßt. Sie ist deshalb auch viel schwieriger als die eines Lehrers in seiner Klasse, aber auch viel ertragreicher, nur — daß die Früchte dieser Tätigkeit nicht gleich und nicht öffentlich, wie im Klassenunterricht, zutage treten. In der Ausübung einer solchen Erziehertätigkeit lernen jedenfalls die Erziehenden selbst ungemein viel, was ihnen für ihren Beruf zeitlebens nützt.

Erstlich ist ja wohl klar, daß man im Alumnat die Zöglinge viel besser kennen lernt als im Schulunterricht.

Die Jungen benehmen sich in der Schule oft ganz anders als zu Hause. Sollte der Vater alleinstehen, der in betreff der Schulzensuren seines Sohnes sagte: 'Über eins ärgere ich mich immer, daß der Bengel immer «Gut» im Betragen hat; zu Hause ist er der größte Rüpel'! Das Gegenteil ist freilich weit häufiger, nämlich daß die Eltern, namentlich die Mütter, nicht begreifen können, daß ihr braves Kind, das nie lügt und immer artig ist, in der Schule wegen Mogelei und unpassenden Benehmens getadelt wird. Die Beurteilung eines Jungen nur nach seinem Schulleben wird immer einseitig sein, man muß ihn auch in seinem sonstigen Tun und Treiben beobachten und kennen lernen, um ihn richtig zu beurteilen; dazu bietet eben das Alumnatsleben reichliche Gelegenheit. Da gibt sich der Zögling frei und ungezwungen unter seinesgleichen;

seine schlechten, aber auch seine guten Seiten treten deutlicher hervor; selbst wenn er verschlossen sein sollte — auf die Dauer hält es kein Junge aus —, so wird gelegentlich aus Worten oder Handlungen und aus dem Urteil seiner Kameraden doch der Kern seines Wesens zu erkennen sein. — Es bietet das Alumnatsleben vielseitige Gelegenheiten, um das Wesen des Zöglings kennen zu lernen. Der Erzieher lebt den ganzen Tag, soweit er nicht von der Schule mit Beschlag belegt wird, mit den Jungen zusammen. Früh morgens beim Aufstehen, abends beim zu Bett Gehen, beim Essen und beim Arbeiten, beim Spiel und bei ernster Beschäftigung, allein und mit andern — immer ist er mit ihm zusammen, kann sich mit ihm freuen und mit ihm erholen, mit ihm arbeiten und seine Sorgen tragen helfen, mit ihm turnen und schwimmen, und hat so eine vortreffliche Gelegenheit, seinen Sinn, seine Neigungen und Gemütsart, seine Schwächen und Besonderheiten kennen zu lernen. Nun sieht er denselben Jungen vor sich in der Schule sitzen: wie ganz anders wird er ihn zu behandeln wissen, als einen, der ihm nur aus der Schule bekannt ist! Und sollten es auch nur wenige sein, die er zugleich im Alumnat und im Klassenunterricht hat, den andern kommt doch seine eingehendere Kenntnis der Schülerseele zugute: er findet den Weg zu ihrem Herzen leichter, weil er, der ältere, es sich nicht verdrießen läßt, sozusagen wieder einer der Ihrigen zu werden, kameradschaftlich mit den Schülern zu verkehren und auf diese Weise ihr Vertrauen zu erwerben. Sein ganzes Verfahren und seine Behandlung der Schüler wird dadurch günstig beeinflußt. Er wird vorsichtig in seinem Urteil über Fleiß und Betragen, geduldig bei den Leistungen der Schwachen und anscheinend Unaufmerksamen, gerecht im Strafen und auch meist bewahrt vor Enttäuschungen, die namentlich jüngere, eifrige Lehrer oft so aufbringen und erbittern. Besonders wird ein Alumnatserzieher den Ehrbegriff des Schülers besser verstehen als ein bloßer Lehrer, der nicht immer sicher davor ist, Schüchternheit für Verstocktheit zu halten, Ungeschick und Mißverstand für Ungehorsam, und der oft verletzt, wo er nur tadeln, erbittert, wo er nur bessern will, weil ihm die Eigentümlichkeit des betreffenden Schülers nicht bekannt ist. — Ein weiterer Gewinn aus der Kenntnis der Schülerseele ergibt sich für den Alumnatsassistenten, indem er es lernt Disziplin zu halten. Nun ist es ja bekannt, daß man die Methode des Lehrens sehr gut jemandem beibringen kann, die Methode des Disziplinhaltens aber kaum, weil eben das Disziplinhalten zu sehr von der Persönlichkeit abhängig ist. Wie verschieden nun auch die Lehrer sein mögen, die keine Disziplin halten können, eins haben sie doch gemeinsam, sie besitzen keine Autorität. Die Schüler achten sie nicht und arbeiten bei ihnen nur aus Furcht vor Strafe oder vor Mißerfolgen beim Examen. Das erste Mittel also, um Disziplin halten zu können, wäre: sich in Achtung bei den Schülern zu setzen. Wie aber erlangt man die Achtung der Schüler? Indem man sein überlegenes Wissen und Können zu ihrem Nutzen anwendet, sie fördert auf jede Weise und sich um ihre Persönlichkeit kümmert, sie zu verstehen sucht und zeigt, daß ihr Wohlergehen einem am Herzen liegt. Vor allem aber auch darin, wie man sie straft, und darin, daß man sie gerecht

behandelt. Gelegenheit, alles dies zu lernen und unter der Leitung älterer erfahrener Erzieher zu üben, bietet das Alumnatsleben in viel reicherem Maße, als das Schulleben. Der einzelne tritt dem angehenden Erzieher viel näher, und dazu kommt dann ein kleinerer, gut zu übersehender Kreis von Knaben, an dem und in dem er seine Autorität erproben kann. Er lernt bald erkennen, welches die Ursachen von Disziplinlosigkeiten sind, lernt ihnen vorbeugen und gewinnt so leichter als in der Klasse die Fähigkeit auch auf das Kleine zu achten und schließlich die Klasse nur vermittels der Augen zu regieren und Störungen schon im Keime zu bemerken und zu vereiteln.

Er wird aber auch die Grenzen dessen, was von den Schülern in dieser Beziehung gefordert werden kann, kennen lernen und mitten in der Stunde einmal eine kleine Erholungspause eintreten lassen können; dadurch leidet seine Autorität nicht. So wird durch die Erfahrungen des Alumnatslebens seine Behandlung der Schüler in der Schule günstig beeinflußt. Eine gerechte, sachgemäße und gemütvolle Behandlung erweckt von selbst das Vertrauen des Schülers zum Lehrer, und damit ist die Grundlage eines gedeihlichen Verhältnisses der beiden von selbst gegeben, und die Disziplin stellt sich von selbst ein.

Eine verständige, sachgemäße, liebevolle Behandlung der Schüler in der Klasse als Folge der Alumnatstätigkeit wäre an sich schon Gewinn genug; nun ist aber erfahrungsgemäß nicht zu bestreiten, daß wie das Wort *docendo discimus,* so auch das *erudiendo erudimur* Geltung hat. Die Alumnatserziehung übt ihre bedeutende Rückwirkung auf den Erzieher aus: Der Alumnatsassistent sowie auch der Vorsteher erziehen nicht bloß, sondern werden auch selbst noch erzogen. Zunächst ist nicht zu unterschätzen, daß die Kontrolle der häuslichen Arbeiten im Alumnat den Assistenten nötigt, sich schnell in den Unterrichtsbetrieb und die Schulaufgaben hineinzufinden. Was beim eigentlichen Universitätsstudium zum Teil abhanden gekommen ist, muß er baldigst wieder erwerben; denn die Schüler aller Klassen im Alumnat fragen ihn nach den verschiedensten Dingen und wünschen Rat und Hilfe bei ihm. Auch unvorbereitet soll er bald eine Cäsarstelle erklären, bald die Konstruktion einer Livianischen Periode; ein Schüler hat den dritten Ähnlichkeitssatz der Dreieckslehre vergessen, ein anderer die Stammformen von *résoudre* oder von *ἐφοράω.* Hier in pädagogisch richtiger, d. h. für den Schüler angemessener Weise zu helfen, erfordert schon ein ziemliches Quantum von Einsicht und von gegenwärtigem Wissen in den verschiedensten Fächern. Wohl dem, der gezwungen ist, seine Lücken in dieser Hinsicht zu ergänzen; er wird in der Schule die Verbindung der verschiedenen Fächer mühelos bewerkstelligen, während andere vielleicht zeitlebens daran leiden, daß sie nur ihre Fächer beherrschen und so im Schulbetrieb für sich allein stehen. Im Klassenunterricht ist längst nicht so oft der Antrieb für solche Ergänzung des allgemeinen Schulwissens enthalten; man ist vorbereitet und kann unbequeme Fragen nach andern Dingen oder Fächern zurückweisen. Bei dem so nahen und täglichen Verkehr im Alumnat ist dies nicht angängig.

Das Alumnatsleben macht den Erzieher aber auch noch auf andere Lücken

oder Schwächen seines Wesens sehr bald aufmerksam. Während ihm die Fehler, die er beim Unterrichten macht, natürlich bald zum Bewußtsein gebracht werden, merkt er seine allgemein menschlichen Schwächen nicht so bald in der Schule. Sie treten bei dem durch gesellschaftliche Formen begrenzten Umgange nicht so sehr hervor, und wenn sie sichtbar werden, so findet sich nicht immer jemand befugt, sie ihm zu Gemüte zu führen. Im Alumnate dagegen sitzt er wie auf dem Präsentierteller. Seine Eigenheiten in Sprache und Kleidung fallen sofort auf und werden besprochen; nichts Äußerliches, nichts Menschliches bleibt vor den scharfen Augen und Ohren der Zöglinge verborgen. Nun stellt die Hausordnung eine Menge von Anforderungen an die Zöglinge; er soll über der Befolgung dieser Anordnungen und Pflichten wachen.

Wenn er nun auch nicht an alle die Einzelheiten selbst gebunden ist: das ist ja selbstverständlich, daß er in den großen Grundgedanken und Haupttugenden mit dem besten Beispiel vorangehen muß, daß er z. B. nicht seine Zöglinge zur Pünktlichkeit und Ordnungsliebe erziehen kann, wenn er selbst unpünktlich und unordentlich ist, daß er nicht Offenheit und Wahrheitsliebe von ihnen fordern kann, wenn er nicht selbst diese Tugend in seinem ganzen Wesen und Verhalten zeigt. Es wird ihm sehr bald klar werden, daß er im Alumnat sehr auf sich achten muß und sich in keiner Weise gehen lassen darf. Gibt er sich Blößen, so kann er sicher sein, daß sie bemerkt und ihm irgendwie vorgehalten werden, sei es durch zunächst noch harmlose, später absichtliche wohl gar bissige Bemerkungen der Zöglinge, sei es durch offenen Unwillen oder gar Spott und Hohn. Wenn ihm nun auch die Autorität des Alumnatsvorstehers zur Seite steht, es hilft nichts, der Assistent muß sein ganzes Wesen gründlich revidieren, wenn er sich seine Stellung unter den Zöglingen erringen will. So werden ihm seine Fehler und Schwächen zum Bewußtsein gebracht, und eine, wenn auch nicht angenehme, so doch heilsame Selbstprüfung führt zu seiner fortschreitenden Vervollkommnung. Sein inneres Wesen erstarkt, er wird sicherer und seiner selbst gewisser, und was ihm selbst zunächst wohl unbequem erschien, lernt er schätzen als ein wirksames Mittel gegen Bequemlichkeit und Egoismus.

Damit ist dem Alumnatsassistenten der Weg zu einem weiteren Gewinn eröffnet, zur Verantwortungsfreudigkeit.

Daß sie gerade sehr weit in unserm Stande verbreitet sei, wird wohl niemand zu behaupten wagen; aber es muß auch zugegeben werden, daß von seiten unsrer Oberbehörden manches — an sich Nützliche und Notwendige — verfügt worden ist, wodurch alles andre eher als die Freudigkeit, für die Kinder fremder Leute Verantwortung zu übernehmen, hervorgerufen werden mußte. Dieser Mangel an Verantwortungsfreudigkeit hat aber am meisten die Schülerwelt selbst geschädigt, dadurch, daß sie manche Erholungen und Vergnügungen entbehren mußte und besonders, weil schöne Gelegenheiten, ihren Lehrer einmal außer den vier Schulwänden, nicht mit der Glorie der Amtsautorität umkleidet, zu sehen und ihm menschlich näherzutreten, weggenommen waren. Wer durch

das Alumnat als Erzieher hindurchgegangen ist, und dort die Verantwortung für ein bis zwei Dutzend Jungen in den verschiedensten Altersstufen hat übernehmen müssen, wird erfahren haben, daß eine solche Verantwortung zwar keine leichte Sache ist, aber auch keine über die Kräfte gehende, und daß sie doch auch reiche Früchte trägt, die auf leichterem Acker nicht geerntet werden. Er wird als Lehrer, namentlich als Klassenlehrer, nicht fürchten, daß er bei jedem Mißbrauch der Freiheit, den seine Schüler bei Ausflügen, Festen u. dergl. sich einmal zuschulden kommen lassen, haftpflichtig gemacht werden könnte, sondern wird vielmehr die Gelegenheit eifrig und freudig benützen, die ihm ermöglicht, seine Schüler auch außerhalb der strengen Schulzucht zu erziehen.

Dazu bringt er aus dem Alumnatsleben noch etwas weiteres mit: die körperliche Frische und Gewandtheit, die Freude am Sport und Jugendspiel. Mag er vor seinem Eintritt ins Alumnat als 'altes Haus' und nachher als Seminarkandidat persönlich bequem geworden sein: das Amt und die Pflichten als Assistent zwingen ihn dazu, sich wieder jung, rüstig und rührig zu machen und womöglich auch hierin der Jugend ein Vorbild zu sein. Noch viel besser aber, wenn er körperliche Geschicklichkeit noch besitzt! Unserer Jugend imponiert noch immer zumeist die körperliche Ausnahmeleistung, und ich habe mehrfach erfahren, wie Assistenten ihren hervorragenden Leistungen beim Turnen oder beim Sport ein gut Teil ihrer Autorität bei den Zöglingen verdankten. Wer selbst einmal mit seinen Schülern geturnt, gerudert, geschwommen, Fußball oder Tennis gespielt hat, weiß den erziehlichen Wert solcher Beteiligung nicht hoch genug anzuschlagen; aber er wird auch den stählenden, Körper und Geist erfrischenden Einfluß auf sich selbst schätzen gelernt haben, er wird wissen, daß die Jugend, die wir uns als Lehrer und Erzieher bewahren müssen, zumeist auch mit auf körperlicher Frische beruht.

So ist wohl nicht zu bestreiten, daß ein Alumnatsassistent vor andern Kandidaten des höheren Schulamts viel in bezug auf die Mittel seiner erzieherischen Ausbildung voraus hat. Dazu kommen nun noch die materiellen Vorteile.

Die Stellung der Adjunkten (Inspektoren, Assistenten) in den Schulalumnaten ist meist eine recht auskömmliche. Neben freier Station haben sie noch ein Gehalt, welches zwischen 400 und 1200 Mk. liegt, durchschnittlich 700 Mk. Das bedeutet für einen jungen Mann in unserm Stande bald nach dem Staatsexamen schon recht viel. Als Hauslehrer ist man zwar pekuniär meist besser gestellt, aber man hat eine viel abhängigere Stellung und hat viel weniger freie Zeit für sich. Sind doch die Assistenten in den Schulalumnaten den ganzen Vormittag, während die Zöglinge den Unterricht besuchen, frei von Pflichten, und haben so noch schöne Zeit, für sich zu arbeiten. Geben sie als Probekandidaten Unterricht in der Schule, so wird diese Freizeit zwar vermindert, sie erhalten dafür aber auch Remuneration, wenigstens in den meisten Fällen.

Angesichts dieser idealen und materiellen Vorteile, welche die Stellung als Alumnatsinspektor bietet, kommen die Nachteile nicht so sehr in Betracht. Sie bestehen eben in der Gebundenheit und der Unbequemlichkeit, die eine streng

geregelte Hausordnung mit sich bringt. Doch das letztere lernt man allmählich als ganz segensreich schätzen, und das erste — die Gebundenheit — dauert doch eben nicht allzu lange und läßt sich mit der Gebundenheit in andern Berufsarten, z. B. eines Arztes, eines Kaufmanns, nicht vergleichen.

Die Vorteile überwiegen doch also weit, und daher ist es wohl begreiflich, wenn Provinzialschulrat Dr. Borbein sich einmal gegen mich brieflich darüber verwundert äußerte, daß die Stellen von Alumnatsinspektoren nicht mehr begehrt würden. Der Grund liegt wohl zumeist darin, daß die meisten jungen Kollegen sich keine richtige Vorstellung vom Alumnatsleben machen — sie wittern nur eine große Beschränkung ihrer persönlichen Freiheit darin —, und sodann darin, daß sie es jetzt meist nicht nötig haben. Denn die Zeiten sind noch gut; wer sein Examen ordentlich bestanden hat und nicht allzu ungeschickt ist, kann darauf rechnen, bald feste Anstellung zu finden. Aber die Zeiten werden sich bald ändern; die Wartezeit wird länger dauern, und dann wird mancher froh sein, als Alumnatsassistent unterzukommen.

Meines Erachtens müßte das aber nicht nur als Aushilfe in der Not sondern als ein möglichst vielen zu eröffnendes Bildungsmittel angesehen werden. Wie der Alumnatsaufenthalt in den Ausbildungsgang des angehenden Oberlehrers einzufügen sei, darüber darf ich meine Ansicht dahin aussprechen, daß das Seminarjahr vielleicht nicht dafür benutzt würde, wohl aber in einzelnen Fällen, d. h. wenn der Probekandidat nicht allzusehr in der Schule beschäftigt ist, das Probejahr. Tatsächlich sind jetzt an einer ganzen Reihe von Schulalumnaten Probekandidaten tätig. Vor allem aber wird die Zeit nach dem Probejahr, ehe eine feste Anstellung erfolgt ist, geeignet sein. Doch auch das erste Jahr des jungen Oberlehrers ist noch nicht zu spät; sind doch in den großen Internaten, z. B. in Magdeburg (Kloster U. L. Fr.), Putbus u. a. die jüngsten Oberlehrer des Gymnasiums Alumnatsinspektoren.

Daß man auf solche Beschäftigungen, wie sie das Alumnat erfordert, bei den Probekandidaten bereits Wert legt, ist in einigen Bestimmungen ausgesprochen. So fordert z. B. die preußische Ordnung: 'Die Kandidaten sind an der Leitung von Spielstunden, unter Umständen auch von Arbeitsstunden, zu beteiligen, sowie zu den körperlichen Übungen der Schüler und zu Schulausflügen heranzuziehen.' Die Ordnung von Sachsen-Weimar bestimmt, daß die Kandidaten einzelne Schüler zur Fürsorge und Beobachtung erhalten sollen. Dies aber, und noch vieles mehr, können die Herren im Alumnat trefflich und planmäßig lernen und üben.

Schließlich könnte der Alumnatsdienst auch noch als willkommen für diejenigen — gewiß recht seltenen — Seminarkandidaten betrachtet werden, die sich in der Wahl ihres Berufes geirrt haben, und die sich während der Seminarzeit als ungeeignet für die Schullaufbahn erwiesen haben. Wenn diese Ungeeignetheit — sie kann ja verschiedene Ursachen haben — nicht eine gänzliche ist, sondern durch guten Willen und Übung noch zu beheben wäre, so wird die Oberbehörde gewiß selbst ein Mittel ergreifen, welches dem Betroffenen noch nicht alle Aussicht abschneidet. Es soll ihm zwar nach den Bestimmungen

der Rat erteilt werden, von der eingeschlagenen Laufbahn abzustehn. So gerecht und notwendig an sich eine solche Bestimmung ist, so würde ihre Härte für den Betroffenen dadurch gemildert, wenn ihm zugleich geraten würde, durch zeitweiligen Alumnatsdienst seine Fehler und Lücken noch auszubessern.

Als Hilfsmittel zur pädagogischen Ausbildung der Oberlehrer möchte ich die Alumnatszeit empfehlen. Freilich, bei der noch kleinen Anzahl der Schulalumnate wird vorerst auch nur eine beschränkte Anzahl von Probekandidaten davon Gebrauch machen können; doch da die Beteiligung ja eine freiwillige ist, und wohl auch bleiben wird, so würden die vorhandenen wohl reichen, zumal da ihre Anzahl auch stetig wächst und somit der steigenden Nachfrage entsprechen dürfte. Nur müßte, wie ich auch schon a. a. O. vorgeschlagen habe, eine Zentralauskunftsstelle errichtet werden, durch die alle Provinzial-Schulkollegien über die vakanten Assistentenstellen auf dem laufenden erhalten würden, um ihrerseits den Probekandidaten und Hilfslehrern Anweisung geben zu können.

Zum Schluß möchte ich alle meine Kollegen, die im Alumnatsdienst stehen oder gestanden haben, herzlich bitten, mir ihre Ansicht zu meinen Vorschlägen und ihr Urteil über meine Ausführungen mitzuteilen.

SONDERSCHULEN FÜR HERVORRAGEND BEFÄHIGTE

Von Hans Lamer

Schon als im Jahre 1904 Joseph Petzoldt in diesen Jahrbüchern (XIV 425 ff.) seinen Vorschlag von Sonderschulen für hervorragend Befähigte veröffentlichte, hat mich der Plan auf das lebhafteste interessiert. Die theoretischen Erwägungen Petzoldts schienen mir Beifall zu verdienen; aber am meisten gewann mich für den Plan die praktische Erfahrung, die man in Leipzig an einer Art Sonderschule für hervorragend Befähigte schon hatte machen können. Als nämlich vor mehr als zehn Jahren unseren jungen Mädchen zuerst Gelegenheit gegeben wurde, Gymnasialstudien zu treiben, da fand sich in der Tat eine kleine Zahl Schülerinnen zusammen, die man sehr wohl im Sinne Petzoldts als hervorragend Befähigte bezeichnen kann — nicht gleich himmelstürmende Genies, aber Mädchen, die nach ihren bisherigen Schulerfahrungen wußten, daß sie leicht lernten und im allgemeinen den Anforderungen, wie sie eine Schule stellt, recht wohl gewachsen seien. Und es war in der Tat eine große Freude, solche Schülerinnen zu unterrichten. Nicht nur, daß sie leisten konnten, was verlangt wurde, sie wollten es auch, weil sie sich bewußt waren, daß sie die — der öffentlichen Meinung damals noch zum Trotz — einmal betretene Laufbahn nun auch beenden mußten. So gingen wir denn in Latein und Griechisch im Fluge durch die Paragraphen der Grammatik hindurch — ein Jahrespensum des Knabengymnasiums wurde in je einem halben Jahre erledigt —, und schon dabei erwies sich das, was von Öde der Grammatikstunden und von der Fürchterlichkeit der Extemporalien sonst geredet wird, als unrichtig wenigstens für diese Verhältnisse. *Res severa verum gaudium* galt bei dem raschen aber fleißigen Lernen mehr als sonst. Die Übungssätze unserer grammatischen Lehrbücher wurden nicht nur formal übersetzt, sondern auch inhaltlich verstanden und erwiesen sich damit durchaus nicht als so banal, daß sie nicht auch ihrerseits einem jungen Menschen von 17 oder 18 Jahren eine gewisse Einführung ins Altertum geboten hätten. Ganz besonders sind mir aber die Lektürestunden in guter Erinnerung. Denn da wurde wirklich gelesen. Von Konstruieren, Erklären, Zusammenfassen und alle dem, was sonst das Lesen unterbricht, war keine Rede; daß der Sinn des Textes bei der häuslichen Präparation voll erfaßt war, war beinahe selbstverständlich. Auch die in den Anmerkungen griechisch oder lateinisch zitierten Stellen waren regelmäßig mit präpariert, Stellen, auf die verwiesen war, waren nachgeschlagen — wie selten

Jungen so etwas freiwillig tun, weiß jeder. Mit einem Worte, die Mädchen hatten sich mit dem Texte so weit befaßt, wie es ihnen überhaupt möglich war. In den ersten Lektürestunden kam man sich unter solchen Umständen ganz deplaciert vor; war dann überhaupt noch ein Lehrer nötig? Sehr bald merkte man, daß man bei diesen Verhältnissen tiefer graben konnte und mußte; z. B. hab ich in der Platonlektüre mich an Martin Schanz' treffliche Kommentare gehalten. Für Exkurse literar-, kunst- und kulturgeschichtlicher Art blieb viel Zeit. So haben die klugen Schülerinnen ihren Lehrer erzogen. Ich danke es ihnen, daß ich an manchem Schulschriftsteller jetzt eine größere Freude habe als sonst wohl der Fall wäre, eine Freude, die nun ihrerseits dem Knabengymnasium zugute kommt. Freilich war die Vorbereitung auf die Stunden sehr zeitraubend. — Damit man das Vorstehende nicht lediglich als Loblied eines für die Frauenemanzipation Begeisterten ansieht, sei bemerkt, daß wenigstens in Leipzig die Verhältnisse sich schon zu ändern beginnen. Schon wird das Studium wenigstens des Lateinischen unter den jungen Mädchen Mode, und in 25 Jahren werden wir hier dieselben Verhältnisse haben wie an den Knabengymnasien: häufig wird der Vater nicht sowohl nach der Befähigung seiner Tochter als nach seinem sozialen Stande (und nach seinen Finanzen) entscheiden, ob das Mädchen eine höhere Schule besuchen und dann studieren soll.

Aber als Loblied auf den Unterricht hervorragend Befähigter bleibt das Gesagte bestehen. Ich teilte 1904 nach dem Erscheinen des zitierten Aufsatzes Joseph Petzoldt meine Erfahrungen brieflich mit und habe seitdem dessen weitere Bestrebungen mit Interesse verfolgt. Nun hat Petzoldt im ersten Heft dieses Jahrgangs S. 1 ff. zusammengefaßt, was man gegen seinen Plan vorgebracht hat. Seine Argumentation gegen die erhobenen Einwände scheint mir im allgemeinen geglückt bis auf einen gleich zu besprechenden Punkt. Wenn das einzige Bedenken, das ich gegen den Plan habe, hier etwas genauer besprochen wird, so folge ich damit gern einer schriftlichen Bitte Petzoldts. Dieser hat sie ausgesprochen, weil er mit Recht meint, daß die ganze Frage in der Öffentlichkeit genügend verhandelt sein müsse, ehe man wirklich an die Errichtung von Sonderschulen gehen könne.

Es handelt sich um den von Petzoldt oben S. 1 mit 2[b] bezeichneten Einwand, daß durch die Sonderschulen 'den höheren Schulen die fortreißenden Elemente entzogen' würden. Ich muß mich diesem Einwurf völlig anschließen und zwar zunächst aus Erwägungen, die sich rein auf die Praxis gründen. Die üble Folge des Abgangs der 'fortreißenden Elemente' scheint mir freilich erst in zweiter Linie die oben S. 1 angegebene zu sein, daß 'dadurch den Lehrern die Lust an der Arbeit erheblich vermindert' würde; vor allem ist wohl ein Nachteil für die verbleibenden Schüler zu befürchten. Denn diese werden nicht mehr die Leistungen sehr guter, sondern nur noch relativ sehr guter Mitschüler zum Maßstab ihrer eignen nehmen können. Daß jeder Junge den Wert seiner Arbeit nach dem der anderen Leistungen der Klasse bemißt, ist klar. Wer hat, wenn er je seinem Vater eine schlechte Zensur zu beichten hatte, versäumt darauf hinzuweisen, daß 'aber auch die sonst so trefflichen X

und Y und Z nicht ordentlich geschrieben hätten'?! War das nicht die beste Selbstverteidigung, nicht der beste Beweis, daß eben die Schuld am Lehrer lag, der die Aufgabe viel zu schwer gestellt hatte? Eine solche Selbstverteidigung ist aber ausgeschlossen, wenn in jeder Klasse ein paar recht gut begabte Schüler sitzen, die eben in den meisten oder in allen Fällen Gutes leisten. Sie spornen an, sie zeigen dem minder Begabten, daß die Arbeit doch eben geschafft werden kann, sie verhüten, daß jene Entschuldigung — die vielleicht hie und da einmal berechtigt sein kann — nicht stehend, nicht ein Grund zu behaglichem Ausruhen wird, da man 'es ja doch eben besser nicht machen könne'. Und das gilt wohl nicht nur für die schriftlichen Arbeiten. Auch bei grammatischen Übungen, bei der Lektüre möchte der Lehrer ein paar Schüler zur Verfügung haben, die den Klassengenossen, säumigen oder weniger fähigen, zeigen, wie man prompt antwortet und gut übersetzt. — Die beste Klasse am Knabengymnasium, in der ich bisher unterrichtet habe, war eine, deren Primus ein gesunder, moralisch und geistig sehr wohl begabter und erzogener Schüler war, und in die durch Zuzug von Eltern aus anderen Städten im Laufe der Zeit noch drei Schüler eintraten, die ihrerseits an der von ihnen früher besuchten Schule Primi gewesen waren. Ich denke an Leistungen und Geist dieser Klasse mit großem Vergnügen.

In zweiter Linie scheinen mir freilich bei Klassen, denen hervorragend Begabte fehlen, auch die Einwirkungen auf den Lehrer bedenklich. Wir sind Menschen. Wer sich ein paar Wochen mit irgend einem Thema Mühe gegeben hat, dem ist es schrecklich und deprimierend, wenn eine darauffolgende schriftliche Arbeit nicht wenigstens ein paar hübsche Resultate aufweist. Solche Fälle führen zu Selbstanklagen und zum Nachdenken über die angewandte Methode. Das mag ja unter Umständen sehr gut und nützlich sein — wenn nun aber zur Selbstanklage wirklich kein Grund ist, wenn die vorliegenden nur geringen Leistungen lediglich auf der Zusammensetzung der Klasse beruhen und sich dies durch Vergleich mit den Leistungen einer anderen Klasse bei ähnlicher Vorbereitung und ähnlichen Ansprüchen zweifellos herausstellt? Mag besten Falles dann dem Lehrer die Lust erhalten bleiben — man hat gefürchtet, daß das nicht der Fall sein könne —, so wird doch das andauernd geringe Resultat leicht zu einem Zurückschrauben der Anforderungen und damit auf eine Bahn führen, auf der wir nicht nur nach der Meinung des Verfassers dieser Zeilen schon zu weit gegangen sind.

Ich würde dies alles als selbstverständlich nicht auseinandergesetzt haben, wenn nicht Petzoldt oben auf S. 18 diesen Einwand — er wird einem Freunde seiner Sache den folgenden Ausdruck verzeihen — gewissermaßen wegzudisputieren suchte. Er behauptet, daß der Abstand zwischen den guten und schlechten Schülern einer und derselben Klasse viel zu groß sei, und daß also die sehr guten die sehr schlechten gar nicht beeinflussen könnten. Freilich, Goethe hat ganz recht:

Das Größte will man nicht erreichen,
Man beneidet nur seinesgleichen,

aber Petzoldt hat meines Erachtens nicht recht, wenn er dies Zitat für seine Beweisführung verwendet. So wenig ein Quintaner etwa nach der Hälfte des Schuljahres auch nur daran denkt, die Leistungen eines Quartaners zu erreichen, so sicher fühlt er sich seinesgleichen doch mit seinen Klassenkameraden, und sie beneidet er, wenn sie Besseres leisten. Zugegeben aber auch, daß zwischen Primus und Ultimus ein zu großer Abstand läge: wenigstens die Mittelschüler beeinflußt der Primus auf alle Fälle.

Wenn nach Petzoldt die Initiative, das Vorgehen aus eigener Kraft und damit der Antrieb anderer, vom Intellekt unabhängig ist, und wenn sich z. B. auch bei weniger intelligenten Jungen eine Initiative und eine Beeinflussung anderer auf dem Turnplatze zeigt, so ist das psychologisch wohl richtig. Aber wovon ist sie nun abhängig? Es handelt sich bei solcher Beeinflussung durch minder Begabte doch wohl nicht nur um eine besondere Veranlagung zur Initiative, sondern die Beeinflussung tritt ein, weil der Betreffende in diesem einen Falle, in Spiel und Turnen, etwas leistet. Gerade die Stubenhocker, die Bücherleser, die Lerner, die Ehrgeizigen sehen hier Leistungen, die sie anspornen, weil sie besser sind als die ihrigen. Daß hie und da einmal auch ein weniger Begabter durch rührenden Fleiß seinen Nachbar, eine Gruppe von Mitschülern, ja die ganze Klasse günstig beeinflußt, soll nicht geleugnet werden. Aber am meisten spornt doch der Erfolg anderer an, und eben der würde fehlen, wenn uns die hervorragend Begabten genommen würden.

Nicht richtig erscheint mir danach auch der Schluß Petzoldts, daß der Lehrer die ihm entzogenen vorzüglich Begabten deswegen wenig vermissen würde, weil er sich ja ohnehin mit ihnen wenig beschäftigen kann (S. 20). Denn auch ohne besonderes Eingehen auf ihr Verständnis und ihre Ideen leisten sie dem Lehrer und der Klasse unendlich viel schon dadurch, daß sie eben da sind, daß sie den andern, der mittleren Schicht, zeigen, wie viel Mühe auf diese minder Begabten verwandt wird. Bei Behandlung eines neuen mathematischen Problems fand ich es in meiner Schülerzeit allemal so außerordentlich beschämend, daß Freund A und B die Sache so schnell begriffen, und daß nun ausgerechnet ich — der Dumme sein sollte, dem die Mathematik so schwer fiel. Hätten die guten mathematischen Köpfe — mit denen sich kein Lehrer beschäftigte — gefehlt, wären wir nicht schnell mit dem Vorwurfe gegen die Unterrichtsmethode bereit gewesen? Die mathematisch veranlagten Mitschüler nützten uns gar nicht bloß dadurch, daß sie uns in der Pause oder zu Haus die Sache nochmal vorrechneten, sie erzogen uns vielmehr schon durch ihre Gegenwart und ihre schnelle Auffassung. Diese machte uns klar, daß wir andern in dieser Wissenschaft eben nicht sehr veranlagt waren, und ist das nicht für den Menschen eine sehr heilsame Erziehung, wenn er sieht, daß er etwas nicht gut versteht? Wäre nicht, um diesen einen Fall in seinen Konsequenzen durchzudenken, der eine oder der andere dieser mathematisch schlecht Veranlagten ohne diese Schulung doch vielleicht auf den Gedanken gekommen, Mathematik zu studieren?

Nun fährt Petzoldt fort (S. 20): Nach unseren Darlegungen liegt also

keine Schädigung der großen Masse unserer Schüler vor . . . Nehmen wir aber trotzdem einmal an, es wäre doch so, dann müßten wir gleichwohl unsere Forderung aufrecht erhalten . . . Welches Recht hätten wir, zur besseren Förderung der wenig Begabten die vorzüglich Befähigten in ihrer Entwicklung zu hemmen? . . . Den Starken dem Schwachen aufzuopfern ist nicht minder ungerecht als das Umgekehrte . . .

Ich bekenne, daß ich gegen diesen Gedanken beim ersten Durchlesen ein Gegenargument nicht hatte. Denn daß wir in der Tat um recht vieler Schwacher willen die Guten benachteiligen, daß wir wenigstens durch die Unterklassen des Gymnasiums eine ganze Reihe Schüler mitführen, die doch höchstwahrscheinlich am Griechischen scheitern und in den Unterklassen die Guten hemmen; daß auch die Mittelklassen noch von solchen belastet sind (in Sachsen freilich weniger als in Preußen), die sich nie für die Oberklassen eignen und nach knapp bestandenem Examen für Obersekunda die Schule gern verlassen, das braucht nicht weiter auseinandergesetzt zu werden. Nun könnte man es vielleicht durch Mittel verschiedener Art dahin bringen, daß die Zahl solcher schwacher Schüler schon bei der Aufnahme und im Verlaufe des Aufrückens möglichst gering ist; aber ganz ausmerzen kann man sie nie. Wenn man daher ein Mittel fände, wenigstens den Schaden zu unterbinden, den sie bei ihren Mitschülern anstiften, so wäre das gewiß freudig zu begrüßen.

Aber bei näherem Zusehen scheint doch auch hier Petzoldts Argumentation nicht ganz beweiskräftig. Wir sind einig darin, daß unsere hervorragend Befähigten nicht um jener ganz schwachen Schüler willen benachteiligt werden sollen, die das Gymnasium doch früher oder später vor dem Ziel verlassen müssen und sich ja oft nur aus ganz äußerlichen Gründen dahin verirrt haben. Aber neben diesen gibt es noch das Mittelgut, und Petzoldt betont nicht recht, daß doch auch diesem beim Fehlen der Hervorragenden ein wesentlicher Ansporn entzogen würde. Gerade dies Mittelgut pflegt mit den Kenntnissen, die es im Gymnasium überkommt, später nicht eben zu wuchern, sondern vergißt das dort Erlernte recht bald. Aber eins soll es doch auf dem Gymnasium gelernt haben und lernt es auch, das tüchtige, ehrliche Arbeiten, die Pflichttreue. Arbeiten aber lernt nach meiner Überzeugung der mittelmäßig begabte Mensch nur, wenn er vor Aufgaben gestellt wird, die für ihn etwas schwer sind, die aber von andern, wie er sieht, auch wirklich gelöst werden können. Ist aber eine Benachteiligung der sehr Guten zugunsten der sehr Schlechten sicher falsch, so fragt sich doch, was nun der größere Fehler wäre, eine Zurücksetzung der sehr Guten im Interesse der mittelmäßig Begabten, oder umgekehrt. Man kann hier schwanken. Zwar erscheint an sich Petzoldts Behauptung (S. 21) nicht unrichtig: 'Es wäre für die große Masse des Volks viel wichtiger, daß die vorzüglich Begabten . . . zur vollen Entwicklung gelangen, als daß die durchschnittlich Begabten . . . auf Kosten der besten Köpfe ein wenig mehr gefördert würden . . . Die Gesamtheit hat das größte Interesse daran, daß in alle leitenden Stellungen . . . die dafür am besten beanlagten und am besten vorgebildeten Köpfe gelangen.' Aber vielleicht ist dabei doch ver-

kannt, daß die Gesamtheit auch ein Interesse daran hat, die große Zahl mittlerer Köpfe, die in der Beamtenlaufbahn nie zu den hohen Stellen hinaufsteigt, doch ebensosehr in der relativ besten Weise vorgebildet zu wissen. Nebenbei: Ob die Sonderschule für hervorragend Befähigte nun gerade hervorragende Beamte in leitenden Stellungen heranbildet, kann doch auch noch zweifelhaft sein; man verspricht sich von ihr Günstigeres für die Ausbildung von hervorragenden Gelehrten. — Also möchte ich aus Petzoldts Satze nicht einseitig die Forderung der Sonderschulen herleiten und das alte System nicht völlig verdammen, sondern vielmehr etwas vorsichtiger eine Alternative dieser Art formulieren: die Sonderschule würde uns den Vorteil gewähren, daß sie den Hervorragenden eine bessere Vorbildung gewährte als bisher der Fall war. Aber auch die Schule der jetzt bestehenden Art bietet einen nicht geringen Nutzen damit, daß die Hervorragenden das doch nicht zu unterschätzende Mittelgut vorteilhaft beeinflussen.

Es liegt im Wesen aller Reformatoren, daß sie für ihre Schöpfungen einseitig begeistert sind und nur die aus ihnen hervorgehenden Vorteile betonen. Sache anderer ist es, auch die vielleicht entstehenden Nachteile im voraus ruhig abzuwägen, damit auf die allzugroßen Hoffnungen nicht eine ebensolche Ernüchterung folgt. Daß es sich in der vorstehenden Opposition gegen Petzoldts Vorschlag um solch eine ruhige Abwägung, noch dazu eines einzelnen Punktes, und nicht um eine Befehdung des ganzen Plans handeln sollte, ist wohl aus den Eingangsworten deutlich geworden und mag zum Schluß nochmals betont werden.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Schaffen und Schauen. Ein Führer ins Leben. Zweite Auflage. Bd. I. Von deutscher Art und Arbeit. XXIV und 512 S. Bd. II. Des Menschen Sein und Werden. XXXVI und 432 S. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1911.

Am Schlusse der empfehlenden Besprechung, die ich diesem Werke bei seinem ersten Erscheinen widmete (vgl. Jahrgang 1909 dieser Zeitschrift, S. 178 ff.), gab ich dem Wunsche Ausdruck, es möge bald in die rechten Hände gelangen und Gelegenheit finden, die Absichten zu verwirklichen, denen es dienen sollte. Der Wunsch hat sich über Erwarten schnell erfüllt. Obgleich das Buch in der starken Auflage von 6000 Exemplaren herauskam, ist bereits jetzt, nach kaum zwei Jahren, eine neue Ausgabe notwendig geworden, ein erfreulicher Beweis von der großen Wertschätzung, die es sich in kurzer Zeit zu erringen wußte. Die neue Auflage, von fast gleicher Stärke wie die erste, weist mancherlei Verbesserungen und Zusätze auf. Im ersten Band ist in Abteilung IV 3 eine kurze Darstellung der Laufbahn des katholischen Priesters eingefügt worden, im zweiten haben die Abschnitte über das Wesen der Seele (I 3) und über die Philosophie (III 1) in Else Wentscher und in Professor Cohn-Freiburg neue sachkundige Bearbeiter gefunden. Wenn auch im übrigen, wie bei der sorgfältigen Vorbereitung des Werkes sehr begreiflich ist, einschneidende Änderungen an Plan und Ausführung nicht vorgenommen worden sind, so haben doch die Verfasser den Text einer gründlichen Durchsicht unterzogen und besonders die Literaturverzeichnisse und die statistischen Angaben unter Benutzung der neuesten einschlägigen Veröffentlichungen an vielen Stellen ergänzt oder berichtigt (s. z. B. im ersten Band Abschnitt II 5 und III 8). Auch in stilistischer Beziehung darf sich die neue Auflage mit Fug und Recht eine verbesserte nennen. Zum großen Teile sind die Aufsätze, die durchgängig aus berufenster Feder stammen, in die anziehendste Form gekleidet und wahre Muster von gemeinverständlicher Darstellungsweise. Wenn gleichwohl ihre Lektüre mitunter nicht gerade leicht ist, sondern ernstes Nachdenken und tüchtige Mitarbeit verlangt, so liegt das nicht sowohl an der Form als vielmehr an dem Gegenstande der betreffenden Abhandlung; ich denke dabei namentlich an die tiefgründigen Ausführungen Zielinskis über die Entwicklung der geistigen Kultur, über die Wissenschaft und ihre Pflege und speziell über die Geisteswissenschaften. Einen so inhaltsreichen und formvollendeten Essay wie den zuletzt genannten wird man nicht oft zu lesen bekommen.

'Schaffen und Schauen' ist kein landläufiger 'Führer für die Berufswahl', auch keine 'Bürgerkunde' gewöhnlicher Art. Das Buch nimmt seinen Standpunkt sehr hoch und will gleichsam von hoher Warte aus einen umfassenden Überblick über die ganze Fülle der menschlichen Kräfte, Beziehungen, Tätigkeiten gewähren und jedem, der bei ihm Belehrung sucht, über seine Stellung in Welt und Leben Aufklärung geben. Der Kreis seiner Betrachtungen ist daher sehr weit: der erste Band handelt von des Menschen Leib und Seele, der Wissenschaft, der Philosophie, Kunst, Religion und der Lebensführung; der zweite verbreitet sich im besonderen über das Deutsche Reich und Volk, die deutsche Volkswirtschaft, den deutschen Staat und die höheren Berufsarten in Deutschland. Daraus ist schon ersichtlich, für wen das Werk in erster Linie bestimmt ist: es will unsrer gebildeten, ideal gerichteten, ernsthaft strebenden Jugend dienen, also den Abiturienten

der höheren Lehranstalten, den Studierenden der Universitäten und technischen Hochschulen und allen sonstigen jungen Männern, die, mit ähnlicher Vorbildung wie jene ausgerüstet, das Verlangen mit ihnen teilen, sich einmal die Anforderungen des von ihnen zu wählenden oder schon gewählten Lebensberufes von erfahrenen Vertretern desselben wahrheitsgemäß schildern zu lassen und weiterhin einen klaren Einblick in die Zusammenhänge des menschlichen Lebens und Wirkens überhaupt zu gewinnen. Wer dieses Bedürfnis empfindet — und das ist hoffentlich bei einem recht großen Teile unserer gebildeten Jugend der Fall —, der greife getrost zu den beiden Bänden von 'Schaffen und Schauen', er wird aus ihrem Studium reiche Belehrung und nachhaltige Anregung schöpfen. Auch reife Männer, die es lieben, 'aus einer Szienz in die andere hinüberzuschauen', die über ihren engeren Berufsinteressen den Blick für das Gefüge und Getriebe des großen Ganzen, in dem sie stehen, nicht verlieren möchten, und die weitherzig und empfänglich genug geblieben sind, um nichts Menschliches sich fremd zu erachten, sollten an diesem Buche nicht vorübergehen; es ist auch für sie geschrieben und wird ihnen auf manche Frage erwünschte Antwort geben. So sei denn das schöne Werk, dem wir nichts ähnliches an die Seite zu stellen haben, aufs neue der Beachtung aller Leser dieser Zeitschrift dringend empfohlen, vor allem den Amtsgenossen, die in Prima zu unterrichten und junge Leute zur Reifeprüfung zu führen haben; sie mögen ihre Schüler auf diesen 'Führer ins Leben' nachdrücklich aufmerksam machen. BERNHARD HEIL.

DIE WAHRE KONZENTRATION IM GYMNASIALUNTERRICHT. ZUGLEICH EIN BEITRAG ZUR ÜBERBÜRDUNGSFRAGE. VON PROF. DR. OTTO COLLATZ, OBERLEHRER AM GYMNASIUM ZU OHLAU. Berlin, Wiegandt & Grieben 1910. 27 S.

Collatz schlägt eine sehr einschneidende Reform des Lehrplanes für die Gymnasien vor, unterscheidet sich aber von anderen Reformern auf diesem Gebiete vorteilhaft durch sein maßvolles Urteil dem zu verbessernden Bestehenden wie dem in seinem Sinne verbesserten Zukünftigen gegenüber. Er ist sich klar darüber, daß 'Vererbung, Elternhaus und geselliger Verkehr einen ungleich verderblicheren Einfluß auf die zunehmende Nervosität unserer Jugend haben können' als die Schule. Er leugnet nicht, daß in den 'tüchtigen Kräften und guten Einrichtungen', die die 'ernste Sache der Jugenderziehung' erfordert, 'gegen früher ein nicht unbedeutender Fortschritt zu verzeichnen ist'. Auch er meint, daß die Kritik 'namentlich hinsichtlich der lehrenden Personen oft sehr ungerecht verfahre', daß 'vorschnell und wegwerfend über Einrichtungen geurteilt' werde, 'an denen tüchtige Männer mit Eifer und Gewissenhaftigkeit gearbeitet haben, und die doch im allgemeinen durch vieljährige Erfahrung erprobt sind'. Gegenüber den Folgen seines eigenen Reformvorschlags liegt ihm 'jede optimistische Schätzung fern', und er würdigt selbst die drei Hauptbedenken, die der von ihm geforderten Konzentration des Lehrstoffs entgegenstehen: Verlangen nach Abwechslung — zeitweilige Einseitigkeit — die Fassungskraft der Schüler. Wir werden nicht ins ferne Land Utopia geführt, sondern bleiben auf dieser wohlgegründeten, dauernden Erde, innerhalb unserer geltenden preußischen Lehrpläne, nur mit anderer Verteilung des Stoffes.

Solche Mäßigung, selten auf dem Meere pädagogischer Reformvorschläge, auf das so unendlich viele Fahrzeuge, die Segel geschwellt lediglich von Hoffnung und Phantasie, hinaussteuern, um an den Riffen der Wirklichkeit schon im Hafen elend zu scheitern, solche Mäßigung wirbt Vertrauen.

Es wird erhöht, wenn man die feste Basis prüft, durch die Collatz seinen Plan in einigen feststehenden einfachen Tatsachen der modernen Psychologie unterbaut. Nach dieser geht im Gedächtnis 'die Abnahme einer sich selbst überlassenen Disposition (Vorstellungsspur) anfangs sehr schnell, dann aber immer langsamer vor sich', d. h. also für die Schule: Auch nach Jahren kann man mit der Möglichkeit rechnen, frühere Vorstellungskomplexe zu reproduzieren, die anfänglich rasch, dann aber sehr allmählich schwächer geworden sind. Zum zweiten lehren Psycho-

logie und Erfahrung den verbreiteten Pessimismus gegenüber unserem Erinnerungsvermögen als irrig erkennen, indem sie unterscheiden zwischen dem abfragbaren Wissen und der sehr starken Kraft des Gedächtnisses, die unter die Schwelle des Bewußtseins gesunkenen Vorstellungen zu reproduzieren und damit in verhältnismäßig kurzer Zeit alten geistigen Besitz zu erneuern und wieder zu abfragbarem Wissen zu machen.

Sind diese psychologischen Erkenntnisse wahr, so ist nach Collatz die Kontinuität des Lehrstoffs an unseren höheren Schulen, ist der heut herrschende Grundsatz, 'daß jedes Fach, sobald es einmal im Lehrplan aufgetreten ist, nicht wieder von ihm verschwinden darf' — eine unnütze Fessel, man kann sich ihrer entledigen, um, auch ohne ein Fach zu opfern und ohne Künstelei, zu der von allen Einsichtigen ersehnten, schon von einem Thiersch, Ludwig Wiese, Landfermann gepredigten wahren Konzentration zu kommen, die der tatsächlichen Überbürdung steuert. 'Es tut not, zu größerer Einfachheit des Unterrichts zurückzukehren. Die Mannigfaltigkeit des Lektionsplans hat zu einer Überbürdung und Verwirrung des jugendlichen Geistes führen müssen. Die herrschende Mittelmäßigkeit auf deutschen Schulen ist mit auf Zerstückelung des Unterrichts zu setzen' (L. Wiese). Kein Zweifel, daß 'psychophysische, intellektuelle und moralische Bedenken' gegen einen Zustand sprechen wie den heutigen, in dem sich für den Gymnasialuntersekundaner außer 3 technischen 9 wissenschaftliche Fächer ergeben, in dem der arme Junge 'in derselben Woche vom Blockschiff des Odysseus zu der Lehre von den Logarithmen, zur Schlacht bei Roßbach, zu Schillers Wilhelm Tell, zur Lehre vom Galvanismus, zu Ciceros Reden gegen Catilina, zum Inhalt des Kreises, zur *consecutio temporum* im Lateinischen, zu Xenophons Griechischer Geschichte, zu Ovids Tristien, zu französischen Sprechübungen, zur Lehre vom Akkusativ im Griechischen, zur Umdrehung der Erde um die Sonne geführt wird'. —

Was will demgegenüber Collatz? 'Aus dem Nebeneinander muß ein Nacheinander werden.' Auf dem Lehrplan einer Klasse sollen nur 5, höchstens 6 Fächer (im engeren Sinne des Wortes) stehen. Diesen Lehrplan im einzelnen auszuführen hat Collatz im Rahmen seiner kleinen Schrift nicht unternommen, sondern er gibt nur einige Beispiele, wie er sich's etwa denkt, für das von ihm allein berücksichtigte Gymnasium. Sie sehen für Erdkunde (V O III U I), Geschichte (IV U II O I), Französisch (IV O III O II) je drei Jahresstufen mit natürlich sehr erheblich verstärkter Stundenzahl vor und lassen das Französische in O II enden, 'da solche französische Schriftsteller, die höhere Anforderungen an das Verständnis stellen, auf dem Gymnasium nicht gelesen zu werden brauchen'; sie rechnen für Naturkunde (VI U III) und Physik (U II U I) vier, für Deutsch (VI IV U III U II O I) fünf Jahrgänge, lassen den Religionsunterricht in den mittleren Klassen, 'in denen er nicht sehr fruchtbar ist', wegfallen und führen nur die Mathematik, doch mit 'einheitlichem Pensum für jede Klasse', und die alten Sprachen durch, so aber, daß z. B. Homer den einzigen Stoff für den griechischen Unterricht in O II bieten soll und auch in ihnen 'eine entsprechende Verminderung der Stundenzahl eintritt'. Daß bei dieser Neuorientierung des Lehrplans 2—3 Wochenstunden pro Klasse wegfallen könnten, daß in einigen Klassen keine Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische oder Griechische geschrieben, daß die Schüler 'wenigstens für einige Jahre von der Plage der so merkwürdig überschätzten deutschen Aufsätze erlöst würden', begrüßt Collatz schließlich als angenehme Begleiterscheinungen seiner Reform, die, auf psychologischer Basis fußend, unter der Devise stehen soll: Ruhe, Sammlung, Vertiefung.

Die Not der Zersplitterung und Unrast an unseren höheren Schulen, aus der heraus die Schrift entstand, ist mir eine feststehende Tatsache. Ohne in allen Einzelheiten, besonders in bezug auf das Deutsche und die alten Sprachen, der Meinung des Verfassers zu sein, erscheint mir der Grundgedanke seiner Reform nach eingehender Überlegung durchaus gesund, durchführbar und ernster Nachprüfung wert. Gewünscht

hätte ich noch einen nach des Verfassers Absichten ausgeführten Lehrplanvorschlag am Ende seiner Schrift — die oben zitierten Andeutungen genügen mir auch sachlich nicht — und den meines Erachtens leicht zu erbringenden Nachweis, daß solche stärkere Konzentration im wohlverstandenen Interesse auch des Einzelfachs, nicht nur des Schulganzen und der Schüler liegen würde.

Die Broschüre, die vorbildlich knapp, klar und ruhig geschrieben ist, verdient nicht in der Fülle schulreformerischer Elaborate spurlos unterzugehen, ihre fruchtbare Anregung darf Nachdenken fordern und wärmstes Interesse. Karl Pflug.

Karl Brugmann, Der Gymnasialunterricht in den beiden klassischen Sprachen und die Sprachwissenschaft. Straßburg, Trübner 1910. 32 S.

Die Broschüre darf trotz ihres geringen Umfanges wegen der weitertragenden Bedeutsamkeit ihres Inhalts Anspruch auf die Beachtung ausgedehnterer Kreise erheben, besonders aber derer, die sie angeht, nämlich der deutschen Gymnasiallehrer. Mit überzeugenden Gründen weist der Führer der indogermanischen Sprachforschung unserer Zeit unter Berufung u. a. auf P. Cauer darin nach, daß die nicht ohne Einfluß der an sich so förderlichen Umbildung der Indogermanistik durch die 'Junggrammatiker' erfolgte Lockerung des unter seinem Vorgänger im akademischen Lehramt zustande gekommenen Bundes zwischen dem von ihm vertretenen Fache einerseits und der klassischen Philologie anderseits tief bedauerlich und für die Zukunft unhaltbar sei. Sie gehe zurück auf eine Reihe von Vorurteilen, die jedenfalls heute nicht mehr zu Recht bestehen, z. B. daß die linguistische Betrachtung zu oft vom Griechischen und Lateinischen auf abliegende Gebiete führe; daß sie zu ausschließlich vergleichend sei und insbesondere das Sanskrit ungebührlich heranziehe; daß sie lediglich mit unsicheren Hypothesen arbeite; daß sie sich einseitig auf Laut- und Formenlehre beschränke unter völliger Nichtberücksichtigung der Syntax; daß unter den beteiligten Gelehrten keine innere Übereinstimmung herrsche und was dergleichen mehr ist. Indem Brugmann diese Vorwürfe sämtlich zurückweist, betont er, daß kein Philologe, der sich über eine nur äußerliche Feststellung von Tatsachen erheben und zu ihrer ursächlichen Herleitung und Verknüpfung fortschreiten wolle, einer nicht zu oberflächlichen Bekanntschaft mit einer sprachlichen Prinzipienlehre entraten könne, wie sie vor allem in H. Pauls nunmehr in 4. Auflage erschienenen Buche vorliegt. Nur so werde es vor allem gelingen den Gymnasialunterricht in den beiden klassischen Sprachen, der in dieser Hinsicht empfindlich hinter dem im Deutschen, Französischen und Englischen zurückgeblieben sei, aus den Banden eines mitunter scholastisch anmutenden Betriebes zu befreien und ihn damit für unsere heutige Jugend genießbarer zu machen. Auch werde durch die Hereinziehung des entwicklungsgeschichtlichen Gesichtspunktes der sprachliche Unterricht fruchtbar werden für die Weckung der philosophisch so außerordentlich wichtigen Einsicht in die Geltung des Kausalprinzips und damit fester Gesetzmäßigkeit auch auf dem Gebiete des seelischen Geschehens. Man wird dem Verf. rückhaltlos beistimmen in dem Wunsche, daß die alte Philologie auch in diesem Punkte den Modernisierungsprozeß vollenden möge, den sie in anderen Beziehungen mit so augenscheinlichem Erfolge bereits eingeleitet hat und der ihr dadurch erleichtert wird, daß die Linguistik es mehr und mehr gelernt hat ihre grundlegenden Ergebnisse in eine allgemein zugängliche Form zu kleiden. Brugmann schlägt vor, daß entweder alle Bewerber des humanistischen Lehramtes künftighin in Sprachwissenschaft geprüft werden oder daß doch wenigstens die, welche sich damit abgegeben haben, die Möglichkeit erhalten sollten, das hier erworbene Wissen bei der Prüfung zu ihren Gunsten in die Wagschale zu werfen. Gewiß wären sie bei besserer Vorbereitung eher imstande, auch das immerhin gar nicht so wenige, was schon bisher die jüngeren seit G. Curtius verfaßten Schulgrammatiken an wissenschaftlicher Durchdringung des Stoffes geleistet haben, zum geistigen Besitz ihrer Schüler zu machen und diese so ganz unmerklich aus den altgewohnten und veralteten

Bahnen der alexandrinischen Grammatik auf die neuen und anregungsreichen Pfade der gegenwärtigen Sprachforschung hinüberzuführen. Hans Meltzer.

— —

ZU A. BUSSES AUFSATZ ÜBER DIE ANFÄNGE DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

In seinem ungemein anregenden Aufsatz über die Anfänge der Erziehungswissenschaft (XXVI 465 dieser Zeitschrift) spricht Adolf Busse davon, daß uns die Ungunst der Überlieferung alle Ausführungen der Sophisten über das Erziehungsproblem geraubt habe bis auf einige dürftige Fragmente des Protagoras und eine Äußerung des Sophisten Antiphon (Fr. 60 Diels).

Vielleicht darf ich mir erlauben auf einen weiteren Sophisten aufmerksam zu machen, der Busse entgangen ist, obwohl seine Fragmente in dem wiederholt zitierten Dielsschen Werk (II 1, 629 ff.) bequem zur Hand gewesen wären: ich meine den Anonymus Jamblichi.[1])

Nach diesem ist der Erwerb der 'Tugend' an drei Vorbedingungen geknüpft, von denen keine einzige fehlen darf, wenn das Ziel erreicht werden soll. 'Vor allem müsse man', lesen wir im ersten Fragment (S. 95, 16 Pistelli), 'die natürliche Anlage dazu besitzen, und diese sei allerdings dem Zufall anheimgestellt; das aber, wobei es bereits auf den Menschen selbst ankomme, sei folgendes: sich zu begeistern für das Edle und Gute und Freude an der Arbeit zu haben[2]), indem man frühzeitig mit dem Lernen beginne und viele Zeit damit zubringe' (Töpfer).

Schon längst ist auf den starken Anklang dieser Stelle an das dritte Protagoreische Fragment (II 1, 537 Diels[2]) hingewiesen worden. Zunächst finden wir bei dem Anonymus nur zwei der Protagoreischen Bildungsfaktoren wieder: die dem Zufall verdankte Naturanlage und die Gewöhnung[1]); die Unterweisung dagegen fehlt, aber nur rein äußerlich betrachtet: denn das 'frühzeitige Lernen' setzt naturgemäß auch einen Unterricht voraus. Statt dieses für einen Sophisten nahezu selbstverständlichen dritten Faktors tritt ein neuer Gesichtspunkt auf: das Streben nach dem Edlen und Guten, nach dem sittlichen Ideal. Daß jedoch auch hiemit noch kein Schritt über Protagoras hinaus getan wird, geht schon aus Busses Darlegungen S. 471 hervor.

Der Hauptwert nun wird von dem Anonymus auf frühzeitige und gründliche Gewöhnung gelegt[2]); daher schärft er sie im zweiten Fragment nochmals ein. Ich zitiere nur zwei Stellen:

S. 96, 3 ff.: 'Mit allem, womit man bei den Menschen zu Ansehen kommen . . . will, muß man gleich in der Jugend beginnen[3]) und ihm stets gleichmäßig obliegen . . . Denn jede dieser Bestrebungen gewinnt dauernden Ruhm, wenn sie im Verlauf der Zeit in Fleisch und Blut übergegangen dadurch, daß sie gleich in der Jugend begann und mit dem Menschen heranreifte.'

S. 96, 23 ff.: 'Ferner verleiht ein reichlicher Zeitaufwand, mit welchem Werke oder Geschäfte er immer verbunden sein mag, dem, was man ausübt, innere Kraft, ein geringer dagegen vermag das nicht zu bewerkstelligen.'

Die Forderung eines frühzeitigen Beginns des Lernens und besonderer Gründlichkeit in der Erziehungsarbeit steht durchaus im Einklang mit dem elften Fragment des Protagoras.

So bewährt sich denn der Anonymus Jamblichi durchaus als ein Vertreter des demokratischen Erziehungsideals der älteren Sophistik. Karl Bitterauf.

[1]) Die neuere Literatur über ihn ist verzeichnet in den Blättern f. d. Gymnasialschulw. XLVI 321 ff.

[2]) *ἐπιθυμητὴν γενέσθαι τῶν καλῶν καὶ ἀγαθῶν φιλόπονόν τε.*

[1]) Die *ἄσκησις* erscheint in der Form der *φιλοπονία.*

[2]) Das *δεῖ νέον τε ἄρξασθαι* und *αὐτίκα τε ἀρξάμενον* erinnert im Wortlaut stark an das Protagoreische *ἀπὸ νεότητος ἀρξαμένους.*

[3]) Vgl. dazu das zehnte Fragment des Protagoras, wo Unterricht und Gewöhnung als gleich unentbehrliche Erziehungsmittel bezeichnet werden.

DIE WISSENSCHAFTLICHE AUSSPRACHE DES KLASSISCHEN LATEIN

In dieser Zeitschrift (1910 XXV 626 —640) hat H. Meltzer einen Aufsatz veröffentlicht: 'Die Aussprache des klassischen Griechisch und Latein sprachwissenschaftlich betrachtet.' Ich will nicht näher darauf eingehen, nur eine kleine Mitteilung machen. Es dürfte nämlich für den Verfasser und die deutschen Fachmänner nicht uninteressant sein, zu vernehmen, daß auch in Holland die Frage der richtigen Aussprache des Latein viele Philologen und Gymnasiallehrer beschäftigt hat, und zu wissen, wie weit die Lösung dieser Frage bis jetzt fortgeschritten ist. Ich will also nur mitteilen, wie man versucht hat, die Praxis im Gymnasialunterricht in Einklang zu bringen mit den Anforderungen der Wissenschaft. Dabei muß im Auge gehalten werden, daß in Holland die Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis — wenn auch nicht so groß wie z. B. in England und Frankreich — doch immerhin größer ist als in Deutschland.

Die gewöhnliche bis jetzt gebräuchliche Aussprache des Latein ist einfach so, wie sie durch unsere holländische Lautgebung werden mußte. Wenn sie auch ganz falsch ist vom wissenschaftlichen Standpunkte, sie ist seit langer Zeit so sehr mit dem Charakter und dem Wesen der lateinischen Sprache verwachsen, daß manchem irgendwelche Änderung dieser Aussprache fast vorkommen muß wie eine Entstellung des ganzen lateinischen Sprachcharakters.

Als das Latein noch die Sprache der Wissenschaft war und die akademischen Vorlesungen noch alle oder zum größten Teil lateinisch abgehalten wurden, konnte man noch bei weitem nicht so viel von der wissenschaftlichen Phonetik wissen, daß man überhaupt das Bedürfnis einer Reform der Aussprache verspürt hätte. Und seitdem das Holländische das Latein als Sprache der Wissenschaft verdrängt hat, außer in den Series Lectionum und in den klassischen Dissertationen, spürte man erst recht das Bedürfnis nicht.

Daher mag es wohl kommen, daß so viele Philologen der Frage der Aussprache so gleichgültig oder feindlich gegenüberstehen. Sie wissen natürlich so im allgemeinen, daß unsere gewöhnliche Aussprache unrichtig ist, aber inwiefern, mag manchem wohl nicht genau bekannt sein, und was die Wissenschaft uns bis jetzt von der Phonetik des Latein gelehrt hat, wird den meisten wohl fern liegen. Schließlich interessiert die Frage sie wenig, oder es fürchten wohl manche, daß sie bei der jetzigen antiklassischen Strömung den Feinden des klassischen Unterrichts noch eine Waffe in die Hand geben könnte. Für viele der jüngeren Philologen aber ist das Latein — sowie das Griechische — in die Reihe der sozusagen menschlichen Sprachen gerückt, weil die moderne Sprachwissenschaft ihnen einen richtigeren Blick gegeben hat.

Dadurch ist es manchem deutlich geworden, daß man sich bis jetzt schwer an dem Wesen des Latein versündigt hat, indem man es ad libitum nach der Art der eigenen Muttersprache aussprechen zu können wähnte. Einmal zu dieser Einsicht gekommen, muß man vieles fallen lassen, was durch die Tradition fast Gemeingut aller Gebildeten geworden ist, aber die lateinische Sprache wächst dagegen mit neuer Frische und neuem Leben aus dem Papier heraus.

Im Jahre 1902 wurde auf dem Philologenkongreß in Utrecht der Vorschlag gemacht, c überall als k, -ti- als -ti- und nicht als -tsi- und u als deutsches u zu sprechen. Der Vorschlag erwies sich als verfrüht; er fand wenig Anklang, und die weitere Behandlung dieser Frage wurde verschoben bis zum nächsten Kongreß, der 1907 in Amsterdam stattfinden sollte.

In dieser Zwischenzeit hat die Sache geruht. Nur ein einziges Mal ist sie in einer Zeitschrift besprochen worden. Dabei wurde eine Änderung der Aussprache unbedingt verteidigt, aber es wurde auch davor gewarnt, daß man sich nicht mit zu wenig begnügen und so eine definitive Änderung auf lange Zeit verhindern dürfe.

In Amsterdam fand nun 1907 die Frage größeres Interesse insofern, als mehrere Fachmänner sich an der Debatte beteiligten. Jedoch trat deutlich die zwingende Macht der Gewohnheit hervor, was sich z. B. deutlich zeigt in der unwissenschaftlichen Mei-

nung, daß die Euphonie in vielen Versen Vergils verloren gehen würde, wenn man das c als k spreche, z. B. in:

Circum claustra fremunt: celsa sedet Aeolus arce.

Solch ein Argument beweist, daß wir wohl noch lange warten müssen auf eine allgemeine definitive Berichtigung der lateinischen Aussprache. Entschieden wurde auch in Amsterdam die Frage nicht, es wurde aber eine Kommission angewiesen, für den nächsten Kongreß die Sache wissenschaftlich und praktisch zu untersuchen und bestimmte Vorschläge für die Praxis des Unterrichts zu machen.

Im März 1910 wurde der Kongreß in Leiden gehalten. Die Kommission hatte die Sache studiert und die Änderungen der gewöhnlichen Aussprache, die vom wissenschaftlichen Standpunkte unbedingt nötig seien, in 37 Artikeln niedergelegt. Wenn nun aber vorgeschlagen würde, alle diese Änderungen in den Unterricht einzuführen, müßte das zu praktischen Schwierigkeiten führen, auch für diejenigen, welche wissenschaftlich von der Notwendigkeit einer totalen Änderung überzeugt sind, da durch eine konsequent-wissenschaftliche Aussprache des Latein auf einmal die eine Hälfte der klassisch Gebildeten die andere nicht mehr verstehen würde, nicht einmal bei den einfachsten im gewöhnlichen Sprachgebrauch eingebürgerten Wörtern. Darum mußten einige Änderungen vorgeschlagen werden, welche den schreiendsten Mißständen abhelfen können und in der Praxis nicht zu schwer einzuführen sind.

Es wurde also vorgeschlagen:

1. c in der Verbindung sc als k zu sprechen,

2. -ti- als -ti-,

3. g vor n als guttural-nasal,

4. qu- als k, wenn es wechselt mit c,

5. g als stimmhafte Explosiva, nicht als stimmhaften oder stimmlosen Spiranten,

6. u als deutsches ů, außer in den Fällen, wo es wechselt mit i oder y; da wird es ü gesprochen.

Für Deutsche werden diese beiden letzten Änderungen ganz selbstredend sein; für die holländische Aussprache sind es aber außerordentlich wichtige Verbesserungen, welche dem Latein für das Ohr einen wesentlich andern Charakter geben.

Damit war die Aufgabe der Kommission so weit erledigt. Denn wenn auch der Kongreß sich prinzipiell dafür entschieden hat, daß die Aussprache des Latein verändert werden müsse, so gibt es doch keine Autorität, weder Kongreß noch Ministerium noch Schulbehörde, welche so etwas für das ganze Land vorschreiben kann. Es muß also den einzelnen Gymnasien, das heißt den einzelnen Lehrerkollegien, überlassen werden, zu entscheiden, was getan werden soll. Hier und da hat man die Sache näher ins Auge gefaßt, und man wird natürlich erst nach einiger Zeit wissen können, welche praktischen Resultate damit erzielt worden sind.

Es sei hier schließlich noch hinzugefügt, wie das Lehrerkollegium des Städtischen Gymnasiums im Haag sowie eines Privatlyzeums die Sache geregelt hat. In den ersten Lateinklassen hat man angefangen, c überall als k zu sprechen, u als deutsches u, g als stimmhafte Explosiva, -ti- als -ti-, während im Haag und an vielen andern Gymnasien auch die konsonantisch auslautenden langen Deklinationsendungen lang gesprochen werden. H. Cannegieter.

DIE QUELLEN DES DEUTSCHEN PHILANTHROPINISMUS

Von Max Kirchner

Über die Quellen des deutschen Philanthropinismus sind die Ansichten noch nicht geklärt: die einen halten die Menschenfreunde von Rousseau, die anderen von Locke, Comenius oder gar La Chalotais abhängig. Die Anhänger Rousseaus scheinen zurzeit die Oberhand zu haben; so findet man in der Geschichte der Pädagogik von Th. Ziegler den bestimmt ausgesprochenen Satz: 'Also wir bleiben dabei: unter Rousseaus Einfluß entstand in Deutschland der Philanthropinismus'.[1]) Ausführliche Untersuchungen haben mich jedoch zu ganz anderen Ergebnissen geführt. — Es sei mir daher gestattet, diese quellenkritische Frage in ihren Hauptpunkten noch einmal zu behandeln.

Auf zweierlei Art könnte ich mich dieser Aufgabe unterziehen. Einmal wäre es möglich, alle pädagogischen Schriftsteller, welche die Philanthropinisten beeinflußt haben, der Reihe nach durchzugehen, und dabei ihre Bedeutung für die Philanthropinisten festzustellen. Dann aber bietet sich mir noch ein anderer Weg: das ganze Gebiet der Pädagogik systematisch zu behandeln und überall nachzuforschen, ob die Philanthropinisten irgendwo unselbständig sind, und dann erforderlichenfalls zu untersuchen, wer sie hier gefördert hat. Diesen zweiten Weg will ich einschlagen; mich bewegen dazu folgende quellenkritische Beobachtungen: Eine Übereinstimmung in den Ansichten ergibt nicht stets die Abhängigkeit der jüngeren von der älteren Quelle.[2]) Es ist nicht immer festzustellen, ob eine ursprüngliche oder abgeleitete Quelle benutzt ist.[3]) Können mehrere Quellen herangezogen sein, so ist es oft ausgeschlossen, die richtige

[1]) Ziegler, Geschichte der Pädagogik[3] S. 230.

[2]) So wäre es möglich, Salzmanns Forderung, den Kindern das Schwimmen zu lehren, auf Locke oder Rousseau zurückzuführen. Doch Ausfeld (Salzmann, Gründer der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal S. 6 ff.) berichtet, Salzmann sei nach seiner eigenen Erzählung in seiner frühen Jugend einmal beinahe ertrunken und durch dies Ereignis auf die Notwendigkeit des Schwimmens gebracht. — Als Basedow im Jahre 1749 Erzieher war, machte er seinen Zögling, wenn er ihn im Kinderwagen ziehen ließ oder selbst zog, auf die Räder und deren Bewegung aufmerksam und zeigte ihm dabei die Beschaffenheit und den Nutzen des Zirkels (K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung IV 2, 38). Hätte er dies Verfahren später angewandt, so würde es nahe liegen, es von Rousseau herzuleiten. — Wir können also in der Quellenkritik nicht vorsichtig genug sein.

[3]) Die Philanthropinisten kannten Vives, Ratke und Comenius; von wem sie die Methode des Fortschreitens vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten haben, ob von Comenius, Ratke oder Vives, bleibt der persönlichen Anschauung eines jeden Prüfenden vorbehalten.

herauszufinden. Die Bedeutung einer Quelle ergibt weniger die Häufigkeit ihres Angeführtwerdens als der Wert ihres Einflusses in positiver und negativer Hinsicht auf jedem Gebiet der Pädagogik, und wenn eine Quelle in einer Frage keine Förderung geboten hat, so ist dies sehr beachtenswert. — Diese Sätze lehren nämlich, daß es bei der pädagogischen Quellenkritik in keiner Weise genügt, nachzuweisen, ob ein Schriftsteller einem andern etwas entnommen hat; vielmehr machen sie stets folgende Untersuchungen notwendig: Welcher Pädagoge ist hier vorbildlich gewesen? ist er die ursprüngliche Quelle? Wenn nicht: 1. wem hat er diesen Gedanken entlehnt? 2. bis zu wem läßt sich diese Ansicht zurückverfolgen? 3. welches Verdienst gebührt hier der abgeleiteten ev. den einzelnen abgeleiteten, welches der ursprünglichen Quelle? 4. hat hier wirklich eine Quellenbenutzung stattgefunden oder kann unser Schriftsteller von selbst zu dieser Anschauung gelangt sein? — Ein derartiges Verfahren erfordert aber unbedingt eine systematische Darstellung nach den verschiedenen Gebieten der Pädagogik.

Während bis ins XIX. Jahrh. hinein viele die Erziehungslehre geringschätzig behandelt und ihr eine Bedeutung als Wissenschaft nicht haben zukommen lassen, fassen die Philanthropinisten die Pädagogik als ein Gebiet für sich auf, als eine Wissenschaft, die 'von eigenen Leuten' getrieben werden müsse.[1]) Diese Erkenntnis konnte nur solchen kommen, die als Didaktiker die Schwierigkeiten pädagogischer Fragen kennen gelernt hatten; so finden wir den Gedanken der Pädagogik als Kunst nur bei Ratke[2]) und Comenius[3]) ausgesprochen. Hat Comenius durch seine Schriften auch erst praktisch bewiesen, daß der Pädagogik diese Bedeutung zukommt, so gebührt doch Ratke das Verdienst, diese Tatsache beim Nachdenken über didaktische Probleme gefunden zu haben.

Fast alle Philanthropinisten sind von der Unfehlbarkeit ihrer Methode überzeugt. 'Etwas kann man aus jedem machen', meint Trapp[4]), und Basedow bezeichnet die Erziehung der Jugend mit als das Wichtigste.[5]) 'Neun Zehntel der Menschen sind, was sie sind, durch die Erziehung'; diesen Ausspruch Lockes[6]) unterschreiben Stuve, Resewitz und Campe.[7]) Auch Rousseau, der die Anschauungen Lockes volkstümlich gemacht hat, hält eine gründliche und schnelle Verbesserung der Gesellschaft durch die Erziehung für leicht möglich.[8])

---

[1]) Trapp, Pädagogik S. 11. [2]) Schmid III 2, 58.

[3]) Magna Didactica[3] (Bibl. pädag. Klass.) S. 100. [4]) Trapp, Pädagogik S. 12.

[5]) Basedow, Kleines Buch S. 2. [6]) § 1.

[7]) In der von den Philanthropinisten veranstalteten Ausgabe Lockes, in der jeder Philanthropinist, sobald es ihm notwendig erschien, zu den Sätzen Lockes seine Bemerkungen machte (Allgem. Revis. des gesamt. Unterrichtswesens X: Ausgabe von Locke § 1). — Erwähnt sei noch die Stelle bei Trapp, Pädagogik S. 1: 'Lykurg, Xenophon, Platon, Aristoteles unter den Alten, und Montaigne, Locke, Fénelon, Helvetius, Rousseau unter den Neueren haben gezeigt, daß sie von der Notwendigkeit der Erziehung überzeugt sind.' — Außer bei Locke und Rousseau kann es Trapp bei den anderen wohl nur durch mittelbaren Schluß angenommen haben.

[8]) Rousseau, Emil (Recl.-A.) I 10.

So erscheint als die eine Hauptquelle für diese Anschauung die englisch-französische Pädagogik, von Locke und Rousseau vertreten, die andere rührt in bestimmter Fassung von Comenius her: Der Mensch ist ein erziehungsfähiges und -bedürftiges Wesen, das nur durch die Erziehung zum Menschen wird.[1]) Zu dieser Einsicht mag Comenius sehr wohl von selbst gekommen sein; doch liegt es nahe, sie von Ratke, seinem großen pädagogischen Vorgänger, herzuleiten, der wie wenige Erzieher von der Bedeutung seiner pädagogischen Talente und seiner Fähigkeit, die Kinder durch den Unterrricht zu fördern, eingenommen war. Wir können noch einen Schritt weiter zurückgehen: schon Vives und Luther sind sich des Wertes der Erziehung wohl bewußt gewesen.[2]) — Dürfen wir nun auch Ratke und Comenius von Vives abhängig machen, so geht dies nicht bei Locke; höchstens könnten wir hier eine mittelbare Beeinflussung über Montaigne annehmen. Welcher Quellenkreis die Philanthropinisten mehr angeregt hat, ob der von Locke oder Rousseau oder der von Vives, Ratke und Comenius, läßt sich nicht entscheiden. Vielmehr behalten beide Kreise nebeneinander ihr Recht; mir persönlich scheint der von Locke und Rousseau der wichtigere zu sein.

Wenden wir uns nun den wissenschaftlichen Grundlagen des Philanthropinismus zu.

Wie jedes pädagogische System, so steht auch der Philanthropinismus zu allen Wissenschaften in nahen Beziehungen: sein Ziel sucht er in der Ethik, seine Mittel entnimmt er der Psychologie und zum Gegenstand seiner Lehre macht er das gesamte Geisteswissen seiner Zeit. Nun suchen die Philanthropinisten zwar eine eigene Pädagogik zu schaffen; aber diese ist nur eine Zusammenstellung alles dessen, was sie bei anderen gelesen oder selbst als richtig erkannt haben.[3]) Wir dürfen zwar die Bedeutung ihrer philosophischen und allgemeinwissenschaftlichen Anschauungen für ihre Pädagogik keineswegs unterschätzen; denn die Philanthropinisten haben ihre Philosophie mit ihren pädagogischen Sätzen in Einklang zu bringen versucht, so daß diese ihre Pädagogik immerhin beeinflußt haben. Jedoch gestattet diese Tatsache, die Quellenfrage in betreff der philosophischen Grundlagen ihrer Pädagogik kurz zu behandeln.

Welche Stellung nehmen nun die Philanthropinisten zur Philosophie ein, und wer ist darin ihr Vorbild gewesen? In ihrer Glückseligkeitslehre enthüllt sich uns ein schrankenloser Optimismus und Idealismus. Daneben macht sich in ihren Schriften eine uns abstoßende Sucht bemerkbar, alles vernünftig erklären und erkennen zu wollen: sie sind die echten Kinder der Aufklärung. Als letztes und nicht minder wichtiges Glied ihrer philosophischen Überzeugungen finden wir bei ihnen den Sensualismus. Eine Scheidung der An-

[1]) Garbovicianu, Didaktik Basedows S. 14 ff.

[2]) N. Jahrb. f. klass. Philol. u. Pädag. CLVI 137.

[3]) Als krassestes Beispiel führe ich hier an: Villaume zitiert Bonnet, 'die Seele ist das, wozu der Körper sie macht', weil ihm dieser Satz zur Betonung der Wichtigkeit der körperlichen Ausbildung paßt. — Daß anderseits die Philanthropinisten keine Materialisten gewesen sind, bedarf keiner näheren Ausführung.

sichten ist meines Erachtens bei ihnen nicht eingetreten; in übertreibender Art laufen die verschiedenen Richtungen nebeneinander her.

Von den philosophischen Einzeldisziplinen verdienen ihre Bemühungen um die Psychologie die Anerkennung der Nachwelt. Ansätze zu einer psychologischen Betrachtungsweise bemerken wir bei allen Philanthropinisten, Salzmann und Campe möchte ich unter ihnen auszeichnend hervorheben; den Höhepunkt erreicht Trapp, der den bedeutsamen Satz aufstellt: 'Die Pädagogik hat von den Kräften des Kindes auszugehen'.[1]) Wer sie aber hierbei beeinflußt hat, ist schwer festzustellen. Kurz können wir uns bei Basedow fassen; seine Psychologie beruht auf der von Leibniz und Wolff vorgetragenen Philosophie.[2]) Verhältnismäßig leicht haben wir es bei Stuve und Trapp; beide führen ihre Quellen an. Zum Studium der Menschenkunde empfiehlt Stuve in seiner Abhandlung 'Allgemeinste Grundsätze der Erziehung'[3]) u. a.: Harvey, Haller, Unzer, Tissot, Zukkert[4]), für Seelenkunde: Leibniz, Wolff, Kochius, Sulzer, Garve, Campe, Mendelssohn, Platner, Tetens (ihnen allen entnimmt er, daß die Grundkraft der Seele das Vorstellungsvermögen ist[5])); wenn man das Seelenvermögen erwecken und leiten will, so halte man sich an Campe, Basedow, Locke, Rousseau, Trapp, Resewitz und Sulzer[6]); Christentum und Vernunft betreibe man nach Leibniz, Reimarus, Spalding, Mendelssohn, Eberhardt und Steinbardt.[7]) — Weit interessanter sind solche Untersuchungen bei Trapp, 'Versuch einer Pädagogik'. Stark abhängig scheint er von Gérard († 1795), den er oft (S. 66, 81 ff., 84 ff., 87 ff., 349 ff.) zitiert. So sagt er u. a.: '. . . und behalte dem mündlichen Unterricht vor, was Gérard sagt über die Ursachen und Gesetze der Ideenverknüpfung'.[8]) Aus Gérards Ausführungen leitet er die Notwendigkeit ab, den Unterricht zu versinnlichen.[9]) Auch dessen Lehre vom Gedächtnis macht er sich zu eigen.[10]) Überhaupt hat sich Trapp bestrebt, seine psychologischen Kenntnisse durch mannigfaltige und eingehende Lektüre zu erweitern; ich möchte aus ihr hervorheben Tetens: 'Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung'[11]), Search: 'Im Lichte der Natur', Baumgarten: 'Metaphysik', Wolff: 'Metaphysik', Irving: 'Erfahrungen und Untersuchungen', Ferguson: 'Grundsätze der Moralphilosophie', Condillac: 'Cours d'Étude'[12]), Kochius: 'Über die Neigungen', Garve: 'Über das Interessierende', Meiners: 'Abriß der Psychologie oder Grundriß der Seelenlehre'.[13])

Trotzdem erübrigt sich auch hier ein näheres Eingehen, weil die Pädagogik der Philanthropinisten im allgemeinen von ihrer Psychologie unabhängig erscheint; außerdem beruht, wie Trapp erzählt, seine Psychologie zum größten Teil auf eigenen Beobachtungen.[14]) Also auch hier finden wir die schon früher

---

[1]) Trapp, Pädagogik S. 11. 42 ff. — Salzmann verlangt es auch (Klass. d. Pädag. III 59 ff.).

[2]) Gößgen, Rousseau und Basedow S. 37. [3]) Allgem. Rev. I. [4]) S. 235 ff.

[5]) S. 241. [6]) S. 242. [7]) S. 246 ff. [8]) S. 84. [9]) S. 84 ff. [10]) S. 349 ff.

[11]) S. 85 ff. [12]) Diese Werke sind S. 92 zitiert.

[13]) S. 129 ff. — Welche Schrift von Meiners Trapp benutzt hat, habe ich nicht feststellen können.

[14]) Trapp, Pädagogik S. 80.

hervorgehobene Tatsache, daß die Philanthropinisten ihre Pädagogik mehr durch die Philosophie stützen und wahrscheinlicher machen, als von ihr ein pädagogisches System ableiten wollten. — Andererseits unterliegt es, wenn man die angeführte Literatur durchsieht, keinem Zweifel, daß die Quellen für die Psychologie der Philanthropinisten, soweit man eben davon reden darf, in den Errungenschaften ihrer Zeit liegen, daß also hier die Philosophie des Zeitalters der Aufklärung die Quelle bildet.

Wir fügen hier noch hinzu, daß die Philanthropinisten auf die Ausbildung der Sinne hohen Wert gelegt haben. In gleicher Weise können sie hierzu von Locke, Ratke, Comenius oder Helvetius[1]) angeregt sein; ihrer aller Quelle aber ist Bacon.[2])

Weit wichtiger scheint die Frage zu sein, wer schon vor den Philanthropinisten die Psychologie auf die Pädagogik angewendet hat. In erster Linie ist hier auf Rousseaus Worte: 'Unser wahres Studium ist das der menschlichen Natur'[3]) zu verweisen; diese mußten einen um so nachhaltigeren Eindruck hervorrufen, da er, sie auf die Erziehung anwendend, zu ganz neuen, überraschenden Ergebnissen in der Pädagogik gelangt ist. Zwar ist Rousseau, wie wir betont haben, von Locke abhängig, doch möchte ich darum nicht seinen Einfluß völlig zugunsten Lockes ausgeschaltet wissen. Wie er mit liebevoller Sorgfalt der Kindesseele von ihrem Anbeginn an nachgesonnen und sie bis zur Ehe verfolgt hat, wie er voll des höchsten sittlichen Ernstes und des heiligsten Idealismus die ganze Erziehung von seiner Psychologie aus begründet, darin überragt er seinen Meister bedeutend; deshalb können wir ihn auch hier als wichtige selbständige Quelle gelten lassen. Daneben kommt natürlich Locke, den v. Sallwürk 'Begründer der neueren Psychologie' nennt[4]), als ursprüngliche und abgeleitete Quelle in Betracht. Locke seinerseits hat ziemlich sicher bei Montaigne[5]), wahrscheinlich auch bei Vives, Anregung zu seiner Psychologie gefunden. Über das Verhältnis von Vives und Locke liegen nähere Untersuchungen noch nicht vor; doch glaube ich ganz bestimmt an eine wenigstens mittelbare Beeinflussung über Montaigne[6]), der gleich Vives seine Pädagogik auf die Psychologie stützt.

Dürfen wir nun Vives vielleicht nicht als Quelle für den französisch-englischen Kreis in Anspruch nehmen, so ist uns dies doch um so mehr bei der durch Ratke und Comenius vertretenen deutschen Quellengruppe gestattet. Auch diese Männer haben ihre Pädagogik mit den psychologischen Gesetzen in Einklang zu bringen gesucht; sie haben vornehmlich bei den didaktischen Regeln ihre psychologischen Kenntnisse verwertet, während jene es bei den allgemeinen pädagogischen Sätzen tun. Was Vives andeutet, hat Ratke näher ausgeführt, doch erst Comenius hat den Bau vollendet; alle drei stehen hier als gleichwertige Quellen nebeneinander. Erwähnenswert scheint auch der Ein-

[1]) Pinloche, Geschichte des Philanthrop. (deutsche Übersetzung) S. 150 ff.; Scherer, Pädagogik I 374.

[2]) Pinloche S. 150 ff. [3]) Emil I 18. [4]) Rein, Enzykl. Handbuch IV 583.

[5]) Schmid III 1, 338. [6]) Vgl. die späteren Ausführungen.

fluß Morhofs zu sein, der seiner Unterrichtslehre besondere Abschnitte, wie z. B. über das Gedächtnis, vorausschickt[1]); doch ist Morhof von Comenius abhängig.

Halten wir jedenfalls an den beiden gesonderten Hauptquellen fest: Locke und Rousseau für die allgemeinen pädagogischen Grundsätze, sowie Ratke und Comenius mit Vives als bedeutsamen Vorgänger für die besonderen didaktischen Regeln.

Zur Auffassung einer reinen Ethik hat die Philanthropinisten ihr Nützlichkeitsprinzip nicht kommen lassen. Ihre moralischen Anschauungen sind wohl der Niederschlag ihrer Zeit; sie auf ein philosophisches System zurückzuführen, dürfte aussichtslos sein. Im geringen Maße macht sich der Einfluß von Descartes und Spinoza bemerkbar.[2])

Ihre ganze Philosophie ist, wie es auch allgemein geschieht, auf die Leibniz-Wolffsche Philosophie zurückzuführen; die Einwirkung des auf Bacon zurückgehenden Sensualismus[3]) darf dabei nicht unterschätzt werden[4]); nur haben die Philanthropinisten deren tiefgründige Weisheit nicht ganz erfaßt. Sonst hätten sie nicht 'die gottvolle Theodicee' so wegwerfend beurteilen, nicht die schwierigsten Probleme so platt erörtern können, man sehe Basedows Kritik über Gott und über die Unsterblichkeit der Seele! Daher möchte ich zwar die von Leibniz und Wolff gelehrte Philosophie als ihre philosophische Grundlage gelten lassen, aber es scheint, als ob sie deren Lehren erst aus zweiter oder dritter Hand sich angeeignet haben, soweit nämlich, als sie Allgemeingut der schöngeistigen Gesellschaft geworden waren.

Das Allgemeinwissen der Philanthropinisten möchte ich dahin beurteilen: sie beherrschten, dies kann man wohl sagen, die hauptsächlichste Literatur der gesamten Geisteswissenschaften, soweit sie allgemein verständlich gewesen ist und in ihr Gebiet gehört hat. Man muß weiter ihr Bemühen anerkennen, jedwede Frage durch Eindringen in die vorhandene Literatur nach besten Kräften zu fördern.

Wir können nun zu der Hauptfrage der Pädagogik fortschreiten: welches ist das Ziel der Erziehung? Bekanntlich beantworten sie die Philanthropinisten dahin: man muß den Menschen brauchbar und glücklich machen. Fassen wir zunächst das Glückseligkeitsprinzip ins Auge! Vor den Philanthropinisten finden wir es bei Locke[5]) und Rousseau aufgestellt. Die späteren Philanthropinisten können hierzu auch durch Rousseaus Worte: 'Wir sollen glücklich sein, lieber Emil; das ist der Zweck eines jeden empfindenden Wesens'[6]) bestimmt sein; aber bei Basedow ist es ausgeschlossen. Denn dieser vertritt schon im Jahre 1758 in seiner 'Praktischen Philosophie' den Grundsatz,

---

[1]) Allg. Deutsche Biographie XXII 236 ff.

[2]) Campe (Allg. Rev. X 162) entnimmt Descartes, daß die allgemeinen Verstandesbegriffe angeboren sind. Von der Sittenlehre Spinozas bemerkt er, daß sie 'manches Goldkorn enthält'. Villaume (Allg. Rev. V 269 ff.) erweitert Spinozas Ansichten über die Affekte dahin, daß er meint, alle Neigungen können durch größere überwunden werden.

[3]) Rein II 221. [4]) Scherer I 428. [5]) Ebd. I 359. [6]) Emil II 467 ff.

die Kinder müssen zu glückseligen und gemeinnützigen Wesen erzogen werden. Da weiter Rousseaus Beeinflussung durch Locke keinem Zweifel unterliegt, so dürfen wir auch hier Locke als Quelle für Rousseau annehmen. — Auch in der deutschen Pädagogik ist man schon früher für das Glückseligkeitsprinzip eingetreten. So fordert es der von den Philanthropinisten eifrig gelesene Ehlers[1]), und lange vor ihm hat Alsted seine Stimme dafür erhoben.[2]) Doch dürfte hier der englisch-französische Einfluß der bedeutendere gewesen sein.

Das Nützlichkeitsprinzip in den Sprachen bis auf Luther und Melanchthon zurückzuführen, hat Heubaum versucht.[3]) Mir erscheint dies sehr gewagt; jedenfalls wurde jener Grundsatz von dieser Seite später nicht übernommen. Zu Luthers Zeit hat auch schon Vives gemeint, man solle beim Unterricht auf die Frömmigkeit und den Nutzen achten; doch war die Frömmigkeit ihm die Hauptsache.[4]) Daß Bacon diese Ansicht von ihm übernahm, dürfen wir beim gegenwärtigen Stand der Wissenschaft nur vermuten. Jedenfalls mußte dieser Gedanke eine viel größere Bedeutung gewinnen, wenn ein so hervorragender Staatsmann wie Bacon ihn sich zu eigen machte und tatkräftig für ihn eintrat. Während die weltfremden Mönche nur schüchtern verlauten ließen, auch der Nutzen des Schülers sei zu berücksichtigen, stellt er diese Forderung bewußt in den Vordergrund: '*usui et commodis hominum consulimus.*'[5]) Fortan ist dies Prinzip der Pädagogik nicht mehr verloren gegangen. Natürlich vertreten es die praktischen Engländer viel stärker als die frommen Deutschen. Von Bacon gehen nun die beiden Richtungen aus: die eine führt über Locke zu Rousseau, die den gesamten Unterricht vom Nutzen abhängig macht, die andere geht über Comenius[6]) zu den deutschen Pädagogen Thomasius[7]) und Ehlers.[8])

Um ihre Ziele zu erreichen, verfügt die Pädagogik über zwei Mittel: Unterricht und Führung. Wir behandeln den Unterricht an erster Stelle, weil man ihm von jeher, wenigstens praktisch, die größere Aufmerksamkeit zugewandt hat.

Da die Philanthropinisten nun sich bestreben, den Menschen dem Zustand der Glückseligkeit möglichst nahe zu bringen, tugendsam und brauchbar fürs irdische Leben zu machen, so bestimmen sie die Aufgaben des Unterrichts dahin: die Kinder sollen nur das lernen, was sie zu einem nützlichen und tugendsamen Leben brauchen.[9]) Dies sind ganz die Anschauungen von Locke und Rousseau: doch während diese beiden sich bemüht haben, sie auch praktisch durchzuführen, versagt den Deutschen die Tatkraft — und vielleicht auch der

---

[1]) S. 278 ff. [2]) Schmid III 1, 109 ff. [3]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CXLVIII 66.
[4]) Ebd. CLVI 19 ff. [5]) Ebd. CXLVIII 69.

[6]) Reinhardt, Schulordnung des Comenius S. 19: 'Zweck und Ziel des Volksschulunterrichtes ist die Heranbildung der Jugend in den Dingen, die sich auf das ganze Leben beziehen.'

[7]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CXLVIII 69.

[8]) S. 278 ff. (Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen).

[9]) So Basedow (Ziegler S. 231 ff.); Trapp (Scherer I 385); besonders zusagend scheint mir Trapps Forderung zu sein, der Unterricht solle nichts bringen, was zum eigentlichen Gelehrten gehört (Allg. Rev. VIII 10).

Mut — hierzu vollständig; sie wagen nicht, mit der bisherigen Schulpraxis zu brechen. In Wirklichkeit verlangen sie einfach ein Alleswissen, sie haben das Notwendige nicht vom Überflüssigen zu scheiden vermocht. Genau dasselbe Verhalten begegnet uns bei ihren großen pädagogischen Vorgängern, Ratke und Comenius, deren Schüler alles lernen sollten!

Salzmann und Bahrdt wollen durch den Unterricht eine Stählung des Charakters erreichen[1]), ein Gedanke, den vor ihnen die Deutschen Leibniz[2]), Sulzer[3]) und Francke[4]) ausgesprochen haben. Außerdem verlangt es auch Locke[5]), der dies jedoch Fleury entlehnt haben kann[6]), beide gehen wahrscheinlich auf Montaigne als die ursprüngliche Quelle zurück[7]), Locke sicher. Einen Zusammenhang hier zwischen den Deutschen und den englisch-französischen Pädagogen herzustellen, ist nicht möglich; allerdings hat Francke z. B. den Franzosen Fleury gekannt.[8])

Um die dem Unterricht gestellten Ziele zu erreichen, bedarf es eines planmäßigen Vorgehens. Dazu gehört in erster Linie die Aufstellung einer guten Lehrplantheorie. Das ganze Bildungswesen in einen organischen Zusammenhang zu bringen, versucht von den Philanthropinisten Basedow. Er hat hierin in Comenius und Vives Vorgänger gefunden[9]), nach denen er sich richten konnte. Vergleicht man nun die Aufstellungen von Vives mit denen des Comenius, so zeigen sich manche auffallende Ähnlichkeiten, wie die Forderung des frühen Moralunterrichts. Man kann daher in dieser Hinsicht an eine gewisse Beeinflussung des Comenius durch Vives wohl glauben. — Lehrpläne für die Schüler aus den gebildeteren Ständen haben Basedow, Salzmann und Trapp verfaßt. Als Vorbilder dienen ihnen hier Comenius und Locke. Betonung der Ethik, der mechanischen Fertigkeiten, der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und des Rechtes ist für sie alle kennzeichnend, wie auch der Zug aufs Nützliche. Trotzdem darf man hier, wenn sich auch verschiedene Anklänge nachweisen lassen, nur im bescheidenen Maße die Bestrebungen der Philanthropinisten auf die ihrer Vorgänger zurückführen; im Grunde unterscheiden sie sich alle sehr voneinander, zum Teil stoßen wir auf unüberbrückbare Gegensätze.

Im einzelnen macht sich bei den Lehrplänen das Abhängigkeitsverhältnis der Philanthropinisten von ihren Quellen wieder deutlicher bemerkbar. Nach Basedows Ansicht soll das Kind bis zum 6. Lebensjahre nur die Muttersprache lernen, vom 6. bis zum 8. hat der französische Unterricht dazu zu kommen, und zwar in der doppelten Anzahl der Stunden, vom 8. bis zum 12. räumt er dem Lateinischen die Hälfte, dem Deutschen und Französischen je ein Viertel der Unterrichtszeit ein, vom 12. bis zum 15. endlich verteilt er die Unterrichtszeit für diese drei Fächer gleichmäßig.[10]) Comenius kann hier Basedows Vor-

[1]) Salzmann: Ziegler S. 242 ff.; Bahrdt: Allgem. Rev. I 62 ff. [2]) Scherer I 408 ff.
[3]) Ebd. I 414. [4]) Schmid IV 1, 211. [5]) § 36. 75. 79. [6]) Schmid IV 1, 506.
[7]) Rein IV 810 ff. [8]) Schmid IV 1, 221.
[9]) Man benutze die Zusammenfassung der Pädagogik von Vives durch Kuypers in den N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI. [10]) Vgl. Ziegler S. 233.

bild nicht gewesen sein; denn im Gegensatz zu ihm will er zu gleicher Zeit nur immer ein Studium getrieben wissen.[1]) Auch im einzelnen weichen die Meinungen voneinander ab. Comenius betont zwar die Notwendigkeit, die Muttersprache und die modernen zu lernen[2]), aber er vertritt diese Anschauung nur in der Theorie; denn ihn bestimmt die Tatsache, daß Lateinisch die Sprache der Gebildeten sei, allein die alten Sprachen in seiner Lateinschule zu berücksichtigen.[3]) — Um so deutlicher tritt hier der Einfluß Lockes hervor; dieser läßt den Schüler Französisch lernen, sobald er Englisch genügend beherrscht, erst dann kommt Lateinisch — und Griechisch fällt bei beiden fort.[4]) — Rousseau ist der Unterricht zu nebensächlich, als daß er ihm besondere Aufmerksamkeit widmet; jedoch bestätigen gelegentliche Bemerkungen, daß er auch hierin Lockes Spuren folgt. So wird Locke wieder durch seine eigenen Schriften und die Rousseaus gewirkt haben.

An dieser Stelle sei der Parallelismus des Sprach- und Sachunterrichts behandelt, also die Methode, die Lektüre nicht allein zur Erweiterung der grammatikalischen Kenntnisse zu benutzen, sondern sie gleichzeitig auch inhaltlich zu würdigen, ja darauf das Hauptgewicht zu legen. Die Philanthropinisten haben diese Unterrichtsregel, deren Bedeutung der Umstand genügend würdigt, daß gegenwärtig in allen Schulen nach ihr verfahren wird, sehr gepriesen, ihre Anwendung in der Schule mit aller Tatkraft gefordert[5]) und sie auch tatsächlich in den Schulunterricht eingeführt. Ihre großen Verdienste hierbei werden nicht dadurch geschmälert, daß sie in dieser Hinsicht nur ausführen, was schon lange vor ihnen verlangt war! Basedow hat diesen Gedanken aus Gesners Schriften geschöpft[6]), der ihn wieder Comenius entnommen hat.[7]) Man hat daran gedacht, Alsted als Vorbild des Comenius gelten zu lassen; dieser meint nämlich, die Schüler sollen im Lexikon die einander entsprechenden Sachen und Wörter kennen lernen[8]), ähnlich wünscht Andreä zwischen Grammatik und Prosodie eine angenehme Lektüre eingeschoben.[9]) Wir brauchen eine so gezwungene Auslegung nicht, um die Quellen des Comenius zu entdecken; schon lange vor Alsted und Andreä hat der oft benutzte Vives den Parallelismus des Wort- und Sachunterrichts als Leitsatz aufgestellt[10]), er will nur solche Schriftsteller gelesen wissen, die auch reale Kenntnisse vermitteln. Füge ich noch hinzu, daß auch Locke diesen Parallelismus für richtig hält[11]), so kann ich auf die oft angedeutete Übereinstimmung zwischen Vives und Locke hinweisen und glauben, das Abhängigkeitsverhältnis von Locke zu Vives wieder etwas wahrscheinlicher gemacht zu haben.

---

[1]) Magna Didactica S. 106. [2]) Ebd. S. 177. [3]) Ebd. S. 243 ff. [4]) § 162.
[5]) Basedow, Methodenbuch S. 13 ff. [6]) Gesner, Kl. Schriften S. 253 ff. 301 ff.
[7]) Kvacsala, Comenius S. 314. [8]) Schmid III 2, 146. [9]) Ebd. III 2, 185.
[10]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 82—86. 137. — Comenius' eigentliche Forderung beschränkt sich darauf, dem Sprachunterricht parallel die Aneignung der bei den Schriftstellern niedergelegten Tatsachen zu verlangen (S. 82 ff.). — Von hier bis zu den Sätzen des Comenius und Locke ist es jedoch nur ein kleiner Schritt vorwärts.
[11]) Gavanescul, Pädag. Ansichten Lockes S. 59.

Ratke, Comenius und Trapp vertreten auch die Ansicht, den Lese- und Schreibunterricht von Anfang an zu verbinden.[1])

Besondere Regeln für den Unterricht haben die Philanthropinisten oft gegeben und viele kehren häufig wieder. Ich hebe folgende hervor: man unterrichte anschaulich[2])[5]) und achte auf das Auffassungsvermögen der Kinder[5]), man entwickle die Dinge[3]), verwerte dabei, sorgfältig die Individualität der Kinder berücksichtigend[4])[5]), ihren Tätigkeitstrieb[3]) und übe ihre Sinne[3])[5]) und das Gedächtnis, ohne es zu überladen[3]); man sei in allem möglichst klar, auch in den Begriffen[2]), die Methode richte sich nach der Natur und rege die Kinder zum Lernen[5]) und zur Selbsttätigkeit an, sie bringe nichts zu viel[3]) und nichts zu früh[2]), sie gehe in elementarer Ordnung lückenlos[2]) vor vom Leichteren zum Schwereren[2])[5]), vom Allgemeinen zum Besondern, man unterrichte in Frage und Antwort[2])[4]) und lasse die Kinder im Chor nachsprechen[3]), man behandle Gegenstände, die Nutzen bringen[2]) und zwar bis zu ihren tiefsten Ursachen[5]), vor allem sorge man für gute Schulbücher.[2])

Das Sprechen der Schüler im Chor fordert von den Philanthropinisten allein Salzmann; wie er selbst sagt, hat er diese Methode Pestalozzi entlehnt.[6])

Viele der eben erwähnten Regeln finden sich auch im Locke-Rousseauschen Kreise. Auch Locke verlangt: die Kenntnis der kindlichen Natur für den Lehrer und ein danach sich richtendes Lehrverfahren, eine angenehme Methode und die Entwicklung der kindlichen Anlagen; auch er will die Sinnesfähigkeiten der Kinder erhöht und ihren Tätigkeitstrieb angewendet wissen.[7]) Nun ist schon öfters angedeutet, daß ich in didaktischer Beziehung dort, wo Locke und Comenius dasselbe lehren, lieber Comenius als die ursprüngliche Quelle ansehen möchte. Denn er, der unverhältnismäßig größere Didaktiker, behandelt alle diese Grundsätze aufs ausführlichste, während Locke sie mehr flüchtig andeutet. So auch hier.

Rousseau bringt über den methodischen Unterricht sehr wenig. Wenn Gößgen behauptet, die Betonung des Tätigkeitstriebes und des Anschauungsunterrichts habe Basedow von Rousseau[8]), so erscheint mir dies unrichtig. Allein Rousseaus wiederholtes Hinweisen auf die Sinne und deren notwendiger Übung ist hervorzuheben; hierdurch hat er vielleicht mehr gewirkt als sein Vorgänger Locke und verdient daher als selbständige Quelle neben Locke erwähnt zu werden. Nachweisbar auf Rousseaus Einfluß geht das Ankämpfen gegen das zu frühe Lernen der Kinder zurück.[9])

Locke hat vieles früheren Pädagogen entlehnt; so entnimmt er Fleury die Rücksichtnahme auf die geistige Beschaffenheit seiner Hörer[10]), Fénelon das

---

[1]) Scherer I 476.

[2]) Basedow, Vorstellung S. 125, Elementarwerk I 95 ff.; vgl. ferner Ziegler S. 233.

[3]) Salzmann in d. Klass. d. Pädag. III 81 und bei Ziegler S. 242 ff.

[4]) Bahrdt bei Schmid IV 2, 333 ff. und in d. Allgem. Rev. I 62 ff.

[5]) Trapp, Pädagogik S. 51 und in d. Allgem. Rev. VIII 46. 53. 92, X 372.

[6]) Vgl. Klass. d. Pädag. III 81. [7]) § 45. 64. 65. 100; vgl. Gavanescul S. 56. 66.

[8]) S. 98. [9]) Vgl. S. 11. 26 ff. [10]) Schmid IV 1, 509.

Anpassen an die natürliche Entwicklung der Kinder[1]), Bacon und Helvetius die Betonung der Sinne[2]) sowie Montaigne den Anschauungsunterricht[3]), den dieser wieder von Vives hat; auf ihn lassen sich auch die anderen erwähnten Regeln zurückführen.[4]) — So erscheint hier Locke wenig selbständig; nur in einem Punkte, der Benutzung des kindlichen Tätigkeitstriebes, glaube ich ihn als ursprüngliche Quelle gelten lassen zu dürfen. Mit diesem Rate hat er sehr befruchtend gewirkt; dies tritt klar zutage, wenn man an den Eifer denkt, mit dem sein Schüler Rousseau diesen Gedanken aufgenommen hat und für seine Verwertung eingetreten ist.

Alle anderen methodischen Grundsätze finden wir bei Comenius, und Basedow hat sie auf das eingehendste studiert und benutzt, wie Niemeyer erzählt.[5]) Aber diese Regeln sind nicht alle geistiges Eigentum des Comenius, die meisten hat er früheren Pädagogen entlehnt. Meines Wissens haben wir ihm allein nur zu verdanken — wir wollen das hier vorwegnehmen — die Methode des Unterrichts in Dialogform[6]), sowie die Forderung, nützliche Sachen zum Unterricht zu wählen und sie bis zu ihren tiefsten Ursachen zu durchforschen. Diesen letzten Satz übernimmt später Morhof, der auch verlangt, jedes Gebiet solle der Schüler mit seinem Urteil geistig durchdringen[7]) — so für sein Teil zur Verbreitung der Weisheiten des Comenius beitragend. — Uns aber bleibt die schwierige Aufgabe, Comenius als didaktische Quelle zu würdigen. Er hat nur wenig Neues gebracht und dem Neuen, mit dem er die pädagogische Kunst bereichert, ist eine besondere Wichtigkeit nicht beizumessen. Doch ihm gebührt das große Verdienst, mit vielem Verständnis die schon früher gewonnenen didaktischen Grundsätze gesammelt, weiter ausgebaut und der weiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht zu haben; wir dürfen ihn daher hier als eine wesentliche, sehr wichtige und selbständige Quelle gelten lassen.

Die Forderung des kurzen, klaren, angenehmen und der jeweiligen Altersstufe entsprechenden Unterrichts konnte ich bis auf Beauvais zurückverfolgen.[8])

Die Notwendigkeit guter Schulbücher erkennt schon Alsted[9]), die einer reichhaltigen Schulbibliothek Andreä.[10]) Doch ist hier zu bemerken, daß ungefähr gleichzeitig mit ihm Ratke diesen Gedanken ins Praktische umzusetzen sich bemüht; er will in Verbindung mit einigen Gelehrten ein großes Kompendium der Wissenschaften schreiben.

Es sind noch die allgemeindidaktischen Sätze zu behandeln; wir wollen hierbei der Kürze wegen die Nebenquellen außer acht lassen und uns auf die Hauptquellen beschränken. Denken wir zunächst an Ratke! Brügel behauptet: 'Des Ratichius Verdienst beschränkt sich auf die Aufstellung gewisser Grundsätze und die Auffindung didaktischer Handgriffe'.[11]) Mit Recht hat ihm

---

[1]) Schmid IV 1, 516. [2]) Pinloche S. 150 ff.; Scherer I 374. [3]) Rein IV 810 ff.
[4]) Vgl. S. 188. [5]) Grundsätze der Erziehung S. 305.
[6]) Diese Unterrichtsform auf die Alten zurückzuführen, wäre möglich, erscheint mir aber gezwungen.
[7]) Allg. d. Biogr. XXII 236 ff. [8]) Schmid II 1, 28 ff. [9]) Ebd. III 2, 146.
[10]) Ebd. III 2, 163 ff. [11]) Ebd. III 2, 97.

Israel entgegengehalten: Comenius hat außer einem Satz, den Ratke in zweite Linie gestellt hat, alle Sätze des Ratke übernommen, zum Teil wörtlich.[1]) Denn derartige Regeln liegen nicht in der Luft für jeden greifbar, also auch nicht für Comenius, und das Finden dieser Sätze birgt ein großes Verdienst um die Pädagogik in sich.

Jetzt bitte ich, mit den früher erwähnten didaktischen Ratschlägen die von Vives zu vergleichen, wie sie Kuypers so trefflich zusammengestellt hat.[2]) Vives verlangt: ein der Natur abgelauschtes Unterrichtsverfahren, Berücksichtigung der Kindesnatur, seiner Individualität und seiner Triebe, Pflege des Gedächtnisses und eigenes Beobachten des Schülers, genetisches Verfahren vom Bekannten zum Unbekannten und vom Leichten zum Schweren. Daraus geht meines Erachtens, und zwar namentlich aus den letzten Wünschen, unzweifelhaft hervor, daß Ratke die Schriften von Vives gekannt und benutzt hat. Daher ist nach meiner Meinung Vives die ursprüngliche Quelle für die allgemeinen didaktischen Regeln. — Das Verdienst von Ratke und Comenius wird dadurch nicht allzusehr herabgesetzt.

Darauf, was der Unterricht im einzelnen den Schülern bieten soll, legen die Philanthropinisten anscheinend nicht besonderen Wert. 'Der Unterricht ist nur der geringste Teil der Erziehung', sagt Basedow in seinem Methodenbuch[3]); ähnlich denkt Salzmann.[4]) Dieselben Ansichten haben schon Comenius und Locke ausgesprochen; hier dürfte Locke mit seiner starken Betonung des Nutzens einen bedeutenden Einfluß ausgeübt haben. Ihm sind die Studien nur Übungen der Kräfte[5]) und durchaus nicht das höchste Ziel der Erziehung.[6]) Ihn selbst hat wohl Fleury angeregt, der lieber eine Kräftigung des Willens als eine Erweiterung der Kenntnisse für wünschenswert hält.[7])

In der speziellen Didaktik wollen wir von der Frage ausgehen, wann der Unterricht beginnen soll. Möglichst früh, meint Basedow[8]), im kindlichen Alter muß jede Sprache so weit gelernt werden, als es möglich ist.[9]) Er steht hier ganz auf dem Boden der früheren Pädagogik, vornehmlich haben sich Comenius[10]), Campanella[11]), Montaigne[12]) und Vives[13]) dafür ausgesprochen.

Nun lese man einmal das Revisionswerk! Da weht ein ganz anderer Wind! Nicht genug kann da vor der zu frühen Ausbildung der Kinder gewarnt werden; es gibt kaum etwas Schädlicheres! Diese auffallende Sinnesänderung geht sicher auf Rousseau zurück.

Entsprechend ihrem pädagogischen Ziele, die Menschen tugendhaft zu machen, legen die Philanthropinisten auf den Gesinnungsunterricht den Hauptwert, und die Erziehung zur Tugend steht ihnen im Vordergrunde. So hält Basedow die Sittenlehre für die vorzüglichste Sacherkenntnis, deren Gesetze den Schülern vorgetragen werden müssen, ja man solle die Kinder in der

---

[1]) Rein V 690. [2]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. (1897) CLVI. [3]) S. 199.
[4]) Scherer I 451. [5]) § 94. [6]) § 195. [7]) Schmid IV 1, 506.
[8]) Elementarw. I 3; Ziegler S. 232. [9]) Viertelj. Unterhaltung. S. 21.
[10]) Magna Didactica S. 53 ff.; vgl. Scherer I 264. [11]) Schmid III 1, 160.
[12]) Ebd. III 1, 232. [13]) Scherer I 264.

Tugend üben, und Basedow setzt selbst eine paränetische Stunde fest.[1]) Schließlich glauben die Philanthropinisten, die Kinder seien schon in ihrer ersten Jugend moralischer Eindrücke fähig.[1]) Es würde zu weit führen, wollte ich alle Schriftsteller anführen, denen die Philanthropinisten die Betonung der Tugendlehre entlehnt haben können; ich dürfte auch kaum diese Aufgabe befriedigend lösen. Denn eine Pädagogik, die auf die Tugend verzichten wollte, erschiene uns Menschen als ein Unding. Ich beschränke mich daher auf den Hinweis, daß die Philanthropinisten die Tugendlehre bei allen ihren großen pädagogischen Vorgängern hervorgehoben fanden: bei Leibniz[2]), Sulzer[3]), Francke[4]), Comenius[5]), Ratke[6]), Andreä[7]), Campanella[8]) und Vives[9]), bei Rousseau[10]), Locke[11]), Bacon[12]), Montaigne[13]) und Beauvais.[14]) Erwähnen will ich noch die Fälle unmittelbarer Beeinflussung. Da muß ich zunächst die Anschauung Schmids ablehnen, daß Basedow seine Tugendlehre Reimarus entlehnt hat[15]); auf keinen Fall wäre hier Reimarus die ursprüngliche Quelle. Im Gegensatz zu Rousseau haben sich Basedow und Villaume die Ansicht gebildet, daß schon die kleinen Kinder moralischer Eindrücke fähig sind. Die paränetische Stunde stammt von Francke.[16]) Schließlich verweise ich auf eine Bemerkung Basedows, in der er als seine Quellen für die sittliche Erziehung auch Rollin, dann aber Quintilian, Plutarch, Jesus Sirach und Salomo anführt.[17])

Um die Kinder keusch zu erhalten, haben die Philanthropinisten ganz offen mit ihnen, auch in frühester Jugend, die Vorgänge beim Entstehen des Menschen besprochen. Es liegt dies wohl im Geiste ihrer Zeit. Doch spricht auch der tiefernste Comenius in einer uns befremdlich-offenen Weise von Ehestand, Schwangerschaft und Geburt.[18]) Trotzdem möchte ich hierbei Comenius nicht als Quelle gelten lassen, sondern dafür lieber die ganze frühere Zeit verantwortlich machen, die ja über solche Dinge viel natürlicher dachte als wir.

Zur Einleitung in den Gesinnungsunterricht eignen sich Märchen, Fabeln und die Geschichte von Robinson Crusoe. Rousseausche Gedanken[19]) verleiten die Philanthropinisten, Märchen und Fabeln aus der Schule zu verbannen[20]); dies erscheint unzweifelhaft, zumal sie früher für solche Stoffe eingetreten sind.[21]) Gleichfalls auf Rousseau[22]) führen wir die Bemühungen Basedows und Campes zurück, Robinson Crusoe zum Kinderbuch zu machen.

Sehr eingehend haben sich die Philanthropinisten mit dem Religionsunterricht beschäftigt. Wer sie hierbei in Einzelheiten gefördert hat, übergehe ich; unsere Anteilnahme ruft allein die ihnen allen eigentümliche Aufstellung einer natürlichen, mit vernünftigen Beweisen, so aus der Natur, zu er-

---

[1]) Methodenb. S. 218 ff. 537; vgl. Ziegler S. 232 ff. 240; Villaume in d. Allg. Rev. IV 97.
[2]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. V 129. [3]) Scherer I 414. [4]) Schmid IV 1, 252.
[5]) Scherer I 244 ff. [6]) Schmid III 1, 76. [7]) Ebd. III 2, 163 ff.
[8]) Siegwart, Kl. Schr.[2] S. 161. [9]) Schmid II 2, 133. [10]) Scherer I 387 ff.
[11]) § 134. 185. [12]) Schmid III 1, 436. [13]) Rein IV 810. [14]) Schmid II 1, 118 ff.
[15]) Ebd IV 2, 57. [16]) Ebd. IV 1, 210. [17]) Ebd. IV 2, 39 ff.
[18]) Ianua linguarum § 584—594. 595—600. [19]) Emil I 157 ff.
[20]) Vorstellung S. 230 ff.; Elementarw. II 280.
[21]) Basedow, Methodenbuch S. 169. [22]) Emil I 299.

klärenden Religion hervor; dem gegenüber ist alles andere unerheblich. Mit diesen Ansichten stellen sie sich in schroffen Gegensatz zur christlichen Religion und zur gesamten früheren Pädagogik[1]); sie sind hierin die echten Kinder der herrschenden Zeitströmung, der Aufklärung. — So bedenklich uns auch eine solche religiöse Anschauung für die Schulen dünkt, so zeitigt sie doch, als schöne Folge, die Toleranz: ihre Schulen sind allen geöffnet, und Dissidenten werden genau so unterrichtet wie Rechtgläubige, durch die Aufklärung ist die Toleranz gegeben; wir können sie hier bis zu Locke, der die Aufklärung mit herbeigeführt hat, zurückverfolgen.[2])

Aus dem Geschichtsunterricht der Philanthropinisten verdienen ihre Bemühungen, alle ihre Hilfswissenschaften zu behandeln, die Geschichte selbst in den Dienst der Moral zu stellen und der Kulturgeschichte eine größere Bedeutung zukommen zu lassen, hervorgehoben zu werden. In allen diesen Punkten sind sie von Comenius beeinflußt, fast sklavisch mutet uns diese Abhängigkeit an; denn von ihm übernehmen sie auch die Einteilung vom moralischen, technischen, sittengeschichtlichen Standpunkt aus usw.[3]) Comenius wiederum richtet sich nach Vives, der auch die Geschichte von der Moral beherrschen läßt und die Bedeutung der Kulturgeschichte hervorhebt.[3])

Anmerkend behandeln wir die zwei Forderungen Trapps, den Unterricht mit der Geschichte der Gegenwart zu beginnen und die gesamte Geschichte zu versinnbildlichen. Zu dem ersten Wunsch hat ihn vielleicht Rabener angeregt[4]), bei dem zweiten sehen wir in Buno, einem Schüler Schupps, sein Vorbild.[5])

Während sonst der Geschichtsunterricht zur Hebung des Patriotismus beitragen soll, legen die Philanthropinisten außer Wolke[6]) hierauf keinen Wert; im Gegenteil, die Erziehung zu Kosmopoliten ist ihnen wichtiger: 'Menschenliebe ist edler als Vaterlandsliebe, weil sie einen größeren Wirkungskreis hat.'[7]) Die Pädagogen vor ihnen betonen meines Wissens den Kosmopolitismus nicht; sicher ist er auf die Aufklärung zurückzuführen, die bis ins XIX. Jahrh. hinein dem Weltbürgertum gehuldigt hat.

Die Bedeutung des Kunstunterrichts verkennen die Philanthropinisten nicht; namentlich wollen sie Musik, Zeichnen und Tanzen rege betrieben wissen.[8]) Zeichnen als Lehrfach kann auf Locke[9]) oder Francke[10]) zurückgeführt werden. Locke gehört zu den gelesensten pädagogischen Schriftstellern jener Zeit; Francke hat als erster mit dem Zeichenunterricht in der Schule begonnen, und die

---

[1]) Ob man, wie es Gößgen S. 41 und Schmid IV 2, 30 ff. tun, Basedows Gottesbeweise von Reimarus ableiten kann, ist nicht ganz sicher, jedenfalls wäre Reimarus hier nicht die ursprüngliche Quelle. Schon Alsted sagt: 'Naturerkenntnis dient zur Gotteserkenntnis' (Schmid III 2, 108); doch hat er dies wohl anders als die Philanthropinisten gemeint.

[2]) Rein IV 583. [3]) Scherer I 265. [4]) Werke I 199. [5]) Schmid IV 2, 418.

[6]) In der Locke-Ausgabe der Allgem. Rev.; Anm. zu § 174. 179 ff.

[7]) Villaume in d. Allgem. Rev. III 605 ff.

[8]) Basedow, Prakt. Philos.[2] S. 97. 103 ff., Vorstellung S. 143; im Elementarw. I 53 ff. will er von den 18 Arbeitsstunden des künftigen vornehmen Mannes zwei dem Tanzmeister, zwei dem Tonkünstler und zwei dem Zeichenlehrer widmen; Trapp, Pädagogik S. 480 ff.

[9]) § 161. [10]) Schmid IV 1, 287.

Schulen des Pietismus standen in hoher Blüte, als Basedow jung war. In der Musik berufen sich die Philanthropinisten auf Luther, der schon, wenn auch im kirchlichen Interesse, ein reges Betreiben der Musik gewünscht hat.[1])

Wir kommen jetzt zu den wichtigsten didaktischen Fächern: zu dem Unterricht in den Sprachen und den Realien, die den weitaus größten Teil der täglichen Stunden einnehmen. Hier herrscht schon seit dem Entstehen der mittelalterlichen Pädagogik Streit darüber, welchen Fächern der Vorrang gebühre. Die einen sagen, besonders die Sprachen schärfen den Verstaud und bilden den Geist weiter, nur wer auch die fremden Sprachen verstehe, könne den gesamten Wissensstoff sich aneignen; sie wollen daher das Hauptgewicht auf die Sprachen gelegt wissen. Die anderen bevorzugen die Realien und meinen, sie seien nützlicher im Leben, bei ihnen zeigen sich die Verstandesfähigkeiten am vollendetsten. Dieser zweiten Richtung schließen sich die Philanthropinisten an, sie betonen im Einklang mit ihren sonstigen Grundsätzen gerade den Nutzen, den die Übung der Realien gewähre.

Dieselben Anschauungen finden sich sowohl in dem französisch-englischen als auch in dem deutschen Pädagogenkreis. In dem ersteren lassen sie sich über Rousseau und Locke[2]) mühelos bis zu Bacon zurückverfolgen.[3]) Bacon wiederum fußt auf Telesio, den er als den Erneuerer des Parmenides feiert[4]) und dessen Bedeutung er wissenschaftlich festlegt.[5]) — Auf der anderen Seite führt der Weg über Francke[6]) und Reyher[6]) zu Comenius.[7]) Woher hat nun Comenius diese Erkenntnis gewonnen? Comenius verdankt dem englischen Realisten Bacon, wie er gerne zugibt, manche reiche Anregung.[8]) Daneben hat er den Italiener Campanella benutzt[9]), dessen Satz, alles Wissen an der Natur zu messen, er sich aneignet[9]); Campanella seinerseits schöpft aus Telesio.[10]) Doch, wie schon Raumer vermutet und Kuypers bestimmter ausgesprochen hat, verdankt Comenius seinen Realismus vor allem dem Spanier Vives[11]), dem er die 'stillschweigende Betrachtung der Natur' verdankt.[12]) So ist Vives die ursprüngliche Quelle für den deutschen Realismus.

Doch auch Bacon kann Vives gekannt[13]) und ihm solche Lehren entnommen haben; es würde dann die französisch-englische Schule gleichfalls auf Vives fußen. Bei der erstaunlichen Belesenheit der damaligen Gelehrten wäre es sogar sehr merkwürdig, wenn Bacon die Schriften Vives' nicht gelesen hätte. Besonders fällt aber ins Gewicht, daß Telesio, auf den sich Bacon stützt, Vives, seinen Vorkämpfer im Kampf gegen die mittelalterliche Scholastik, gekannt haben muß; stimmt doch Telesio mit dem nur wenige Jahre älteren Vives in vielen Punkten überein, und werden doch die Schriften Vives' später von deutschen Gelehrten benutzt, die mit Vives durchaus nicht in so nahen Beziehungen wie Telesio gestanden haben!

So sehen wir in Vives die Urquelle des Realismus. Doch größere Be-

---

[1]) Garbovicianu S. 3 ff. [2]) § 166. 169. [3]) Garbovicianu S. 4 ff. [4]) Rein II 219.
[5]) Vgl. Überweg, Geschichte der Philosophie (1901)[9] S. 42. [6]) Pinloche S. 17.
[7]) Scherer I 244 ff. [8]) Schmid III 1, 439. [9]) Siegwart S. 161 ff.
[10]) Schmid III 2, 96. [11]) Rein VII 428. [12]) Schmid III 2, 95. [13]) Rein VII 428.

deutung hat der Realismus erst durch die energische Betonung von Bacon gewonnen, in dem alle späteren Fäden zusammenlaufen und den als den eigentlichen Vater des Realismus zu bezeichnen ich nicht anstehe.

Wollten die Philanthropinisten den Realien eine größere Bedeutung im Schulunterricht einräumen, so mußte für sie Platz geschaffen werden. Dies konnte nur durch Beschränkung des Sprachunterrichts geschehen. So stehen die Philanthropinisten vor der Frage, in welcher Weise der Sprachunterricht zu vermindern sei. Um hierbei richtig vorzugehen, haben sie die Hauptprobleme jeder Sprachforschung untersuchen müssen: was nützen uns die Sprachen? wozu studieren wir Sprachen? Sie sind dabei zu folgenden Ergebnissen gekommen: Sprachstudium, um seiner selbst willen getrieben, ist ein Unding; die Sprachen sind nur ein Mittel zum Zweck, wir können sie nur lehren, um den in ihnen aufgespeicherten Wissensstoff zu verwerten; daher brauchen die Kinder die Sprachen nur zu verstehen und höchstens die lebenden zu sprechen. Deshalb fort mit der Grammatik! An ihre Stelle trete der Gebrauch, die Übung und die Lektüre, im Anschluß an sie nehme man die in ihr enthaltenen realen Dinge durch, langweile die Kinder aber dabei nicht![1]) — Am Schluß führe ich hier die Anschauungen Trapps über den Sprachunterricht an[2]): alle Sprachen lerne man auf dieselbe Weise, nämlich der Methode der Natur folgend; wie wir die Muttersprache zuerst durch den Nachahmungstrieb begreifen, wie wir unser Erkenntnis- und Empfindungsvermögen uns zu erweitern bemühen, um unsere Bedürfnisse bekannt zu machen, so verfahre man auch bei den fremden Sprachen! Trapp führt seine Quellen für diese Ansichten gleich an, es sind Gesner, Reimarus, Locke, Leibniz und Basedow.[2])

Auch in den anderen Sätzen sind die Philanthropinisten wenig selbstschöpferisch gewesen; wenigstens im Keime finden sich alle jene Forderungen schon bei früheren Pädagogen. Wie bei den allgemeindidaktischen Regeln, so halte ich auch hier wieder Comenius mit seinem Kreis für die Hauptquelle. Er hält den Sprachunterricht an sich nicht für den wesentlichsten Teil der Schulbildung[3]); er wünscht die Lektüre als Grundlage des Sprachunterrichts bei möglichster Beschränkung der Grammatik[4]); auch er meint, die Sprachen lerne man am besten durch den Gebrauch[5]), zusammen mit den Worten sollen die mit ihnen in Verbindung stehenden Begriffe und Tatsachen gelehrt werden.[6]) — Comenius wieder hat manche Anregung bei den Arbeiten seiner Vorgänger gefunden.

Die Sprachen durch den Gebrauch zu lehren ist eine fast ständig wiederkehrende Forderung. Wir finden sie nicht allein bei der französisch-englischen

[1]) Basedow, Methodenb. S. 242. 268, Vorstellung S. 96, Kleines Buch S. 69 ff.; Trapp in d. Allgem. Rev. XI 27. 214 ff.

[2]) Trapp, Über den Unterricht in den Sprachen (Allgem. Rev. XI), namentlich S. 343. 339. 346 ff. 343 ff. 360. 151. 485 ff. 152. 520 ff. 152. 523 ff. 513 ff. 494 ff. (die Zahlen richten sich nach den angeführten Stellen).

[3]) Magna Didactica S. 177. [4]) Vgl. Scherer I 244 ff.

[5]) Reinhardt, Schulordnung in Comenius' Unterrichtslehre S. 19.

[6]) Magna Didactica S. XXXVII.

Richtung: bei Locke[1]), Fleury[2]) und Montaigne[3]), nein, auch in der deutschen wird sie oft befürwortet: Gesner[4]) und Reimarus[5]) treten nach Comenius für sie ein, Comenius hat sie Vives entnommen. Doch viel weiter können wir sie verfolgen: Basedow führt eine Stelle Quintilians an, nach der die jungen Römer durch das Gespräch eher Griechisch als Lateinisch gelernt haben.

Jener Fundamentalsatz für den gesamten Sprachunterricht, die Sprachen seien nur Werkzeuge zur Bildung, ist Vives entlehnt.[6]) Dies können wir auch dann aufrecht erhalten, wenn wir berücksichtigen, daß ungefähr gleichzeitig mit ihm Luther und die anderen deutschen Reformatoren gleichfalls die Sprachen zu Werkzeugen der Bildung herabzudrücken sich bemüht haben.[7])

Gemäß ihrer Beschaffenheit, mehr auf das Allgemeine und Reale zu sehen, bringen die französisch-englischen Quellen nur wenige Vorschläge für das Einzelne. Nur die Forderung, die Sprachen mehr durch Gebrauch zu lernen und wenig Grammatik zu betreiben, finden wir bei ihnen.[8]) Abhängig von ihnen sind wohl die Philanthropinisten bei dem Verlangen, möglichst wenig die Sprachen zu betreiben. Nur nicht die unendlich vielen Sprachen, sagt Locke, und sein Schüler Rousseau baut den Satz folgerichtig aus. Von ihnen aus übernehmen die Philanthropinisten diese Anschauungen.[9])

Tritt so bei den Philanthropinisten der Sprachunterricht im allgemeinen zurück, so führt sie doch ihr Nützlichkeitsprinzip zu einer stärkeren Betonung der Muttersprache, des Deutschen. Der Unterricht im Deutschen müsse den Hauptpunkt unter den Sprachen bilden, meint Trapp, und die anderen Philanthropinisten teilen seine Ansichten.[10]) Vor ihnen haben Ehlers[11]), Gesner[12]), Francke[13]), Miller[14]), Leibniz[15]), Opitz[15]) und Thomasius[15]), Comenius[16]) und Ratke[17]) die Wichtigkeit der deutschen Sprache in der nachdrücklichsten Weise hervorgehoben. Sie alle haben sich darum große Verdienste erworben; diese werden nicht gemindert, wenn man auf Luther, einen der großen Bildner der deutschen Sprache, als die Urquelle hinweist[18]); denn trotz Luther ist zunächst Lateinisch die Sprache der Gebildeten geblieben. — Die vielen Versuche der Philanthropinisten, den Kindern den Anfangsunterricht im Deutschen möglichst leicht zu machen, lassen in uns die Erinnerung an die früheren und gleichzeitigen Versuche ähnlicher Art aufsteigen. Besondere Beachtung verdienen hier die Versuche Comenius', der eine eigene Lautiermethode schuf[19]), und die Ratkes, der eine deutsche Sprachlehre herausgab und deutsche Lesebücher ausarbeiten wollte.[20]) Die ersten Ansätze hierzu gehen bis in die Reformationszeit zurück,

---

[1]) § 162. [2]) Schmid IV 1, 506. [3]) Scherer I 162. [4]) Gesner, Kl. Schriften S. 270.
[5]) Vgl. S. 192 Anm. 2. [6]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 84. 86; Scherer I 265.
[7]) N. Jahrb. f. Phil. (1893) S. 66. [8]) Locke § 147. 162; Fleury bei Schmid IV 1, 506.
[9]) In d. Allgem. Rev. XI 29 ff. 52.

[10]) Zu erwähnen ist hier noch Trapp, Pädagogik S. 424: gegen den lateinischen Unterricht sprachen sich schon früher aus: Comenius, Locke, Gesner, Facciolati, Miller, Reimarus, Basedow.

[11]) S. 8. [12]) Kleine Schriften S. 55 ff. [13]) Schmid IV 1, 286.
[14]) In Allgem. Rev. VII 330. [15]) Jahrb. f. Phil. V 199 ff. [16]) Scherer I 257.
[17]) Ebd. I 229 ff. [18]) Piuloche S. 6. [19]) Scherer I 254. [20]) Schmid III 1, 6 ff.

der bedeutendste, der im Jahre 1534 von Ickelsamer unternommene[1]), hat wohl Comenius vorgelegen.

Wir kommen nun zu den fremden Sprachen. Die Erlernung fremder Sprachen ist eines der größten Übel, versichert Trapp, und lernen soll sie nur, wer sie braucht und soweit er sie braucht.[2]) Rein theoretisch haben alle Philanthropinisten so gedacht.[2]) Am meisten sind sie in diesen Anschauungen von Rousseau, Locke und durch diesen von Montaigne beeinflußt.[3]) Aber, so sagen die Philanthropinisten, müssen wir schon Sprachstudien treiben, so lerne man doch lieber die nützlichen modernen Sprachen. Auch diese Ansichten gehen, wie es schon früher erwähnt ist, auf Locke zurück; allerdings finden sich schüchterne Ansätze dazu bei den Deutschen Comenius[4]) und Andreä.[5]) Locke und Montaigne lehren weiter, die Sprachen betreibe man durch Gebrauch und Übung[6]); auch diese Gedanken jener großen Pädagogen haben sich die Philanthropinisten zu eigen gemacht.

Mehr haben die Philanthropinisten über den Unterricht in den modernen Sprachen kaum gesagt, und dies erscheint überaus kennzeichnend für sie. Wie endlos sind ihre Abhandlungen über die alten Sprachen, und nur wenige Worte erübrigen sie für die modernen. Bei den Philanthropinisten haben, dies ist ein sicherer Beweis dafür, in Wirklichkeit die alten Sprachen die Hauptfächer genau so wie früher und später gebildet, mochten sie in der Theorie auch noch so sehr gegen sie eifern. Jedenfalls wollten sie die alten Sprachen auf das unbedingt Notwendige beschränkt wissen, und wieder verspüren wir Lockes Einfluß, den in dieser Hinsicht zu erhöhen Rousseau sich eifrig bemüht hat. Locke wird hier durch Montaignes Urteil, das Studium des Lateinischen und Griechischen wird zu teuer erkauft[7]), angeregt sein. — Diese Übereinstimmung in den Grundanschauungen hindert die Philanthropinisten nicht, tatsächlich den Regeln des Comenius zu folgen, der die so oft wiederholte Ansicht geltend macht, niemand vermag den Unterricht in seinen tiefsten Tiefen zu erfassen, der nicht Lateinisch und Griechisch kann.[8]) Vielleicht haben sie sich auch nur auf den Nützlichkeitsstandpunkt Lockes gestellt, der, mit der Wirklichkeit rechnend, zunächst für einen jungen Mann der besseren Stände Lateinisch als unentbehrlich erklärt.[9]) Nur bemühen sie sich, wie mit dem Kommandierspiel, den Kindern den Unterricht möglichst zu erleichtern und legen das Hauptgewicht auf die Lektüre.[10]) Wie sehr diese Anschauungen mit denen fast aller ihrer Vorgänger im Einklang stehen, ist schon mehrmals hervorgehoben. Gesners Satz, man beherrsche erst dann eine Sprache vollständig, wenn man sie verstehen, schreiben und sprechen kann, wird für Basedow maßgebend.[11]) Die den Schriften Morhofs entlehnte Methode, das Reden in der fremden

---

[1]) Scherer I 190 ff.

[2]) Trapp in d. Allgem. Rev. XI 217; Basedow, Methodenb. S. 107 ff. 199; Campe bei Schmid IV 2, 228.

[3]) Vgl. S. 191 ff. [4]) Reinhardt S. 19. [5]) Locke § 162. [6]) Schmid III 2, 183 ff.

[7]) Rein IV 810 ff. [8]) Vestibulum S. 3. [9]) Locke § 164.

[10]) Vgl. vornehmlich Basedow, Methodenbuch. [11]) Schmid IV 2, 46 ff.

Sprache zu üben, hat Basedow durch Gesner kennen gelernt; sie wird auch von Locke empfohlen, der sich Montaigne dabei anschließt.[1]) Wohl zu unterscheiden hiervon ist die von Montaigne herrührende aber später etwas veränderte Regel, an bestimmten Tagen deutsch oder lateinisch zu sprechen.[2]) Auch diese haben die Philanthropinisten benutzt, ebenso die von Gentilis aufgestellte, ein solches Verfahren auf mehrere Sprachen zu erstrecken.[2]) Von Comenius hinwiederum lassen sich die Philanthropinisten leiten, wenn sie die Kinder nicht mit dem Kennenlernen und Aussprechen von Buchstaben ermüden wollen.[3])

Verwerfen demnach die Philanthropinisten auch nicht den Unterricht in den Sprachen, so schränken sie ihn doch ein und gewinnen dadurch Zeit für eine eingehendere Beschäftigung mit den Realien.

Bei dem Geographieunterricht wünschen die Philanthropinisten ein Ausgehen von der Heimat in immer weitere Fernen mit starker Betonung der mathematischen Hilfswissenschaften; dies sind die Ansichten von Locke und Rousseau, die im Prinzip von Rabener geteilt werden.[4])

Der Naturkunde haben die Philanthropinisten ein reges Interesse entgegengebracht. Überall soll sie, so meinen sie, gelehrt werden, namentlich aber im Freien und auf Spaziergängen. So äußert sich Trapp dahin, der Mensch und die Natur sollen nie versiegende Quellen für lehrhafte Jugendunterhaltung bilden.[5]) Damit wiederholt er den Grundgedanken aus Rousseaus Emil. Rousseau ist wieder von Locke abhängig[6]) und dieser von Montaigne. Montaigne erklärt, die ganze Welt sei das Buch des Schülers[7]); ob wir hierin nicht deutliche Anklänge an Vives' Pädagogik zu erblicken haben? — Trotz obiger Ausführungen dürfte man wohl kaum den Locke-Rousseauschen Kreis als die einzige Quelle annehmen. Man versuche einmal nach der Rousseauschen Methode mit den Kindern Naturkunde zu treiben; es ist so einfach nicht, und die Systematik leidet sehr darunter! Dies hat den Philanthropinisten, die doch Praktiker waren, nicht entgehen können. Sie haben sich daher nach einem anderen Vorbilde umsehen müssen und es bei Francke und seiner Schule auch gefunden.[8]) Francke ließ seinen Schülern systematisch alles, was zur Naturgeschichte gehört, möglichst in Wirklichkeit vorführen: er sorgt für den Schulgarten, er läßt die Kinder Herbarien anlegen und macht sie bei Spaziergängen auf die Wunder der Natur aufmerksam. — Franckes Pädagogik beruht aber auf der deutschen; einer ihrer besten früheren Vertreter, Andreä, betont eindringlich den Wert der Naturerkenntnisse — vielleicht haben ihm hierbei Campanella[9]) und Telesio[10]) vorgelegen.[11]) Von ihm kommen wir zur gemeinsamen Urquelle — wohl auch der Engländer —, zu Vives, der die Wichtigkeit der Naturerkenntnis hervorhebend meines Wissens als erster auf die Bedeutung der Autopsie hinweist.[12]) Auch unser großer Reformator Luther hat mit seinem klaren Ver-

[1]) Schmid IV 2, 41 ff. 47. [2]) Ebd. IV 2, 47. [3]) Ebd. IV 2, 47. [4]) Werke I 199. [5]) In d. Allgem. Rev. VIII 158. [6]) Locke § 174. 179 ff. [7]) Rein IV 810 ff. [8]) Scherer I 294 ff. [9]) Schmid III 2, 95. [10]) Ebd. III 2, 96; Sigwart S. 133. [11]) Ebd. III 2, 178. [12]) Scherer I 152 ff.; N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 114.

ständnis für die Bedürfnisse der Schule den Unterricht in Naturgeschichte gefordert[1]); anerkennend erwähnen wir es, sehen ihn aber nicht als Quelle an.

Bei der reinen Mathematik, der die Philanthropinisten auch einen größeren Platz unter den Unterrichtsfächern zugewiesen wissen wollen, können wir wieder an eine Beeinflussung durch den französisch-englischen Quellenkreis (Rousseau, Locke[2])) und durch den deutschen (Comenius, Alsted[3]), Andreä[4]), Luther und Melanchthon) glauben.[5]) Eine Entscheidung kann hier nicht getroffen werden.

Als angewandte Menschenkunde gehören die körperlichen Übungen, und namentlich das Turnen, hierher. Wie oft und tatkräftig die Philanthropinisten für eine allseitige Ausbildung der körperlichen Kräfte eingetreten sind, ist allgemein bekannt; doch auch hierin führen sie nur die Gedanken anderer aus. Die Richtung, welche über Francke[6]), Gesner[7]), Comenius[8]), Alsted[9]), Andreä[10]) zu Vives[11]) und Luther[12]) führt, hat volles Verständnis für die körperliche Ausbildung besessen. Aber als Quelle lasse ich sie nicht gelten; ihre Neigungen sind andere Wege gegangen. — Hier ist Rousseau eine der mächtigen, großen Quellen, hier hat er Großes gewirkt; die körperliche Pflege der Kinder beruht zum Teil auf ihm. Daneben behauptet Locke seine Bedeutung[13]), dessen Gedanken Rousseau auch in dieser Hinsicht verwertet hat[14]); er wiederum hat schätzenswerte Fingerzeige bei Fleury gefunden.[15]) Doch wir dürfen weiter bis auf die Alten zurückgehen. Die Philanthropinisten sind mit der körperlichen Erziehung des Altertums sehr wohl vertraut gewesen[16]); sie haben sie in der Allgemeinen Revision eingehend besprochen, namentlich ihre Körperpflege und ihre Spiele. Wir dürfen daher sagen, der Gedanke, den Körper zu pflegen und auszubilden, läßt sich bis auf die Alten zurückverfolgen.

Am Schlusse dieser Betrachtung erwähne ich die Übungen und Arbeiten, welche die Philanthropinisten ihren Schülern auferlegt haben, um sie für das spätere Leben selbständig zu machen, auf daß sie jederzeit durch ihrer Hände Arbeit sich ihr Brot verdienen konnten. Auch hier ist die Quellenfrage nicht befriedigend zu lösen. Rousseau hat Locke teilweise fast wörtlich ausgeschrieben, wie es mit ihm wieder später vielfach die Philanthropinisten gemacht haben. Nach Locke muß jeder ein Handwerk erlernen und mit dem Handwerkszeug umzugehen wissen, um nötigenfalls seinen Diener anweisen zu können.[17]) Dies hat Rousseau dahin weiter ausgeführt, daß er durch solche Tätigkeit die jungen Männer auch selbständig macht.[18]) Diese Ansichten haben sich die Philanthropinisten ungefähr angeeignet[19]), und hierin äußert sich zweifellos der Einfluß Lockes. Doch auch Francke möchte ich nicht ausgeschaltet wissen und ihn als Quelle Locke gleichwertig setzen.[20]) Denn

[1]) Pinloche S. 7. [2]) § 166. [3]) Schmid III 2, 126. [4]) Ebd. III 2, 178.
[5]) Pinloche S. 7. [6]) Schmid IV 1, 282. [7]) Rein II 339 ff.
[8]) Scherer I 264. [9]) Schmid III 1, 111. [10]) Ebd. III 1, 174.
[11]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 27 ff. [12]) Garbovicianu S. 3 ff. [13]) § 1. 63. 69.
[14]) Scherer I 389 ff. [15]) Schmid IV 1, 506. [16]) Villaume in Allgem. Rev. VIII 347.
[17]) § 201. [18]) Scherer I 389 ff. [19]) Schmid IV 2, 121. [20]) Scherer I 294 ff.

Francke fordert nicht allein den Handfertigkeitsunterricht, seine Schüler müssen auch in ihren Freistunden Handarbeiten verrichten. Seine Erfolge auf diesem Gebiet müssen doch das Erstaunen der Mitwelt hervorgerufen haben, und ganz undenkbar erscheint es mir, daß die Philanthropinisten es nicht gewußt und sie hierin nicht die reichste Anregung gefunden haben sollten! Franckes Ruhm erleidet keine Einbuße, wenn wir darauf hinweisen, daß schon vor ihm Comenius hierauf Gewicht gelegt hat, wie auch die Gewerbelehre für ihn ein besonderes Unterrichtsfach bildet[1]) und sich die ersten Spuren hierfür bei Andreä finden.[2])

Die uns nun bekannten pädagogischen Bestrebungen der Philanthropinisten, den Unterricht auf das Nützliche und Notwendige zu beschränken und dabei eine recht angenehme Methode anzuwenden, machen es ihnen möglich, in der Hodegetik viel milder und menschenfreundlicher zu verfahren, als es sonst in den Schulen üblich gewesen ist. Daß eine Zucht bestehen müsse, darüber sind sich alle Philanthropinisten einig; aber sie soll sich nach der Natur richtend einfach und nicht unnötig drückend sein. Sie wollen im Kind nur das Kind sehen[3]), seine natürliche Freiheit nach Möglichkeit wahren[4]), seinen Frohsinn stärken, mit ihm scherzen und fröhlich sein, ohne es zu verzärteln[5]), seine Liebe und sein Zutrauen soll die Belohnung und das Ziel des Lehrers sein[6]); dabei seien die Kinder ihrem Alter angemessen als vernünftige Menschen zu behandeln, die einsehen müssen, warum man sie in Zucht hält.[7]) Ihr ideales Ziel ist eine individuelle Behandlung der Kinder, die ihre natürlichen Kräfte im steten Weiterentwickeln fördern. Auch hier haben die Philanthropinisten viele Lehren früheren Pädagogen entnommen. Die Notwendigkeit der Zucht erklärt Comenius aufs bestimmteste: 'Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser.'[8]) Aber milde solle sie sein[8]), und so meinen auch schon vor ihm Ratke[9]), Andreä[10]) und Vives[11]); ebenso Rousseau, Locke[12]) und Montaigne[13]); daneben die ziemlich selbständigen Schulmänner Gesner[14]) und Ehlers.[15]) In dieser Hinsicht die Philanthropinisten von irgend einer Quelle bestimmter abhängig zu machen, geht nicht an; zudem können sie auch sehr wohl von allein zu solchen Anschauungen gekommen sein. — Für eine individuelle Behandlung der Kinder sind schon Leibniz[16]), Comenius[17]), Locke[18]) und Rousseau[19]) eingetreten. Am schärfsten wird es von Rousseau verlangt, der einen tüchtigen Mann aufopfert, um ein Kind individuell sich entwickeln zu lassen. Bei ihm ist diese Forderung nicht zu übersehen, und wenn meines Erachtens die späteren Philanthropinisten sie schärfer betonen als die früheren[19]), so ist dies auf Rousseau zurückzuführen. Allerdings gebührt Rousseau nicht das Verdienst

[1]) Reinhardt S. 19; Scherer I 244. [2]) Schmid III 2, 174. [3]) Gößgen S. 86 ff.
[4]) Trapp, Pädagogik S. 471; Stuve in d. Allgem. Rev. I 325 ff.
[5]) Basedow, Kl. Buch S. 21; Salzmann in d. Klass. d. Pädag. III 54 ff.
[6]) Vgl. Schmid IV 2, 47.
[7]) Bahrdt in d. Allgem. Rev. I 53; vgl. auch Scherer I 462 ff.
[8]) Vgl. Scherer I 254; dazu Magna Didactica S. 221. [9]) Scherer I 229 ff.
[10]) Schmid III 2, 176 ff. [11]) Scherer I 152 ff. [12]) § 200. [13]) Schmid III 2, 236 ff.
[14]) Rein II 823. [15]) S. 165. [16]) Scherer I 408. [17]) Ebd. I 244 ff.
[18]) Ebd. I 359 ff. [19]) So Trapp, Pädag. S. 471; Stuve in d. Allgem. Rev. I 325 ff. u. a.

der ursprünglichen Quelle; der Gedanke einer individuellen Behandlung der Kinder läßt sich über Locke bis Bacon[1]), Montaigne[2]) und Vives[3]) zurückverfolgen. Wieder stehen wir vor der so oft gestellten Frage: ist Vives die allen gemeinsame Urquelle? und wieder können wir es für den französisch-englischen Kreis nur als sehr wahrscheinlich vermuten, für den deutschen aber als sicher annehmen. Aber man darf behaupten, die von Locke und Rousseau kommende Richtung hat den maßgeblichen Einfluß ausgeübt.

Auch sonst scheint in der Hodegetik dieser Kreis der wichtigere zu sein. Locke als Quelle erkennen wir sehr leicht bei der Anschauung, man müsse die Kinder vernünftig behandeln.[4]) In der Wahrung der natürlichen Freiheit sehen wir unschwer den Einfluß Rousseaus, der auch hier bei Locke Anregung gefunden hat. Von Locke stammt der nicht unbedenkliche Satz, man solle nur eine Handlung, die böse Gewohnheiten nach sich ziehe, ahnden, wenn ihre üblen Folgen hervortreten.[5]) Vornehmlich auf Ehlers führe ich die Forderung Basedows zurück, die Kinder sollen zum Lehrer Zutrauen haben[6]); denn der Einfluß von Ehlers auf Basedow ist vielleicht größer, als es sich feststellen läßt. Daneben werden natürlich Rousseau, Locke und Comenius mitgewirkt haben.

Um eine solche milde Zucht nun üben zu können, muß der Lehrer in allem das Vorbild des Schülers sein.[7]) Auch bei dieser Ansicht können wir auf frühere Pädagogen verweisen, so auf Comenius[8]), Locke[9]), der hier auf Fleury fußt[10]), und auf Vives.[11]) Jedoch erscheint uns eine derartige Anschauung als zu natürlich, als daß man den Versuch machen sollte, sie von einem bestimmten Pädagogen herzuleiten.

Allein mit einer verständigen und liebevollen Behandlung der Kinder, sowie dem guten Beispiel der Lehrer kann sich die Zucht nicht begnügen. Zwang muß schließlich doch sein; aber er soll, so lehren die Philanthropinisten, sich aufs Notwendigste beschränken und mehr in einem Verhüten bestehen. Es zeigt sich hier die ungeheure Wirkung von Rousseaus Emil, der sich die Philanthropinisten nicht völlig haben entziehen können, wenn es ihnen anderseits auch ziemlich klar gewesen ist, daß sich Rousseaus Ansichten in Wirklichkeit nicht durchführen lassen. Daher finden sich hier bei ihnen auch dem entgegengesetzte Meinungen. So sagt Basedow in seinem Methodenbuch: 'Macht den Kindern zuweilen ihre Abhängigkeit von euch vollständig klar, wenn auch Rousseau dagegen ist.'[12])

Jeder Zwang äußert sich nun im Befehlen und Verbieten. Leider finden wir auf diesem Gebiet die Philanthropinisten sehr oft auf Rousseauschen Bahnen. So übernehmen sie von ihm den gefährlichen Satz, man solle die Kinder nur am Bösen verhindern, nicht aber es ihnen verbieten.[13]) Den trefflichen Ge-

---

[1]) Scherer I 359 ff. u. Schmid III 1, 438. [2]) Schmid III 1, 230.

[3]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 19. [4]) § 95. [5]) § 85. [6]) S. 168.

[7]) Basedow, Kl. Buch S. 54; Methodenb. S. 146; Salzmann in d. Klass. d. Päd. III 38 ff., IV 176.

[8]) Magna Didactica S. 188. [9]) § 67. 71. [10]) Schmid IV 1, 506.

[11]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 22. [12]) S. 192 ff. [13]) Basedow, Kl. Buch S. 37 ff.

danken von Vives[1]), der dem umsichtigen Comenius nicht entgangen ist[2]), das Böse von den Kindern fernzuhalten, scheinen die Philanthropinisten kaum gewürdigt zu haben. Überall dagegen sehen wir Rousseau: zeigt den Kindern das Feuer, das Gefährliche, laßt sie sich verbrennen, laßt sie sich Schaden zufügen, das macht nichts, sie werden dann es nicht wieder tun! Zu ihrem Glück lassen sich die Philanthropinisten daneben auch Lockes besonnene Ratschläge gefallen. Sein Gebot, selten Befehle zu erteilen und dann mit Vernunft und Autorität[3]), scheinen sie sich ebenso angeeignet zu haben, wie sein Verlangen, die schlechten Begierden der Kinder zu unterdrücken.[4])

Weiter gründet sich der Zwang auf die Autorität des Lehrers und den Gehorsam des Schülers. Rousseau hat beides verworfen. So weit haben ihm allerdings die praktischen deutschen Schulmänner nicht folgen können, aber wenigstens vorübergehend haben sie lebhafte Neigung dazu verspürt[5]), später sich jedoch entschieden davon losgesagt.[6]) Auch hier enthalten wir uns der Entscheidung, auf wen wir ihre Anschauungen über Autorität und Gehorsam zurückzuführen haben, auf den deutschen oder den französisch-englischen Kreis, auf Comenius[7]), Vives[8]) oder Locke[9]), Fénelon[10]) oder Montaigne[11]) usw.

Wie aber, wenn die Kinder nicht gehorsam sind? Die deutschen Schulmänner haben sich den Gehorsam dann schon erzwungen. Liest man, wie empörend hart damals die Kinder in der Schule behandelt sind[12]), so läßt allein dieser Umstand vermuten, daß die Philanthropinisten einen lebhaften Widerwillen gegen solche Strafen gefaßt haben. Jedenfalls machen sie es sich zum Grundsatz, möglichst wenig zu strafen und namentlich bei körperlichen Züchtigungen vorsichtig zu sein. Die Forderung des Comenius nur dann zu schlagen, wenn die Sitten schlecht sind[13]), findet Salzmanns Beifall[14]), aber er richtet sich nicht ständig danach; sonst aber scheint der Ausspruch Lockes, auch dann die Kinder körperlich büßen zu lassen, wenn sie durchaus nicht arbeiten wollen und die Autorität verletzen[15]), zweckdienlicher zu sein, und auch die Philanthropinisten werden sich nach ihm gerichtet haben. Montaigne hat die körperliche Strafe völlig verworfen[16]), darin aber, daß sie wie jede andere Strafe möglichst selten erfolgen solle, scheinen sich alle früheren großen Pädagogen einig gewesen zu sein.

Dagegen wollen die Philanthropinisten, den Lehren Lockes folgend, den Ehrtrieb geweckt wissen, und dazu können sie nicht genug ersinnen. Wenn

---

[1]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 19. 22. [2]) Magna Didactica S. 187.
[3]) Gavanescul S. 17; Basedow, Kl. Buch S. 37 ff.; Methodenbuch S. 131 ff.
[4]) Methodenbuch S. 150 ff. [5]) Scherer I 451.
[6]) Basedow, Methodenbuch; vgl. Gößgen S. 103 ff. [7]) Scherer I 254 ff.
[8]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 72 ff. [9]) Scherer I 359 ff.
[10]) Schmid IV 1, 516. [11]) Scherer I 369. [12]) Klass. d. Pädag. III S. IV.
[13]) Magna Didactica S. 223.
[14]) Vgl. seine Bemerkung zu § 47 von Lockes Pädag. in d. Allgem. Rev.; vgl. Ausfeld S. 82 ff.; Klass. d. Pädag. III 121.
[15]) § 87; vgl. Scherer I 359. [16]) Schmid III 2, 237.

jedoch Campe alle willkürlichen Belohnungen und Strafen verwirft, so steht er unter Rousseaus Einfluß[1]), jedoch ohne sich danach zu richten.[1])

So scheint in der Hodegetik der Einfluß von Locke und Rousseau vorzuwalten.

Am Schlusse der sachlichen Erörterung wollen wir kurz die Probleme der praktischen Pädagogik durchgehen. Eine der wichtigsten Fragen ist es hier, ob die Eltern die Erziehung ihrer Kinder zu Hause selbst leiten oder sie in einer Anstalt unterrichten lassen sollen. Heute scheint dieser Streitfall zugunsten der Schule entschieden zu sein: schon beim ersten Unterricht in den ersten Klassen kann der Hauslehrer nicht das Ziel erreichen, an das die Schule mit Leichtigkeit gelangt, in den späteren Jahren ist es geradezu ausgeschlossen; diese Tatsache wiegt bei dem Werte, der heute der durch den Unterricht vermittelten Bildung beigemessen wird, reichlich alle die Vorteile auf, die durch eine häusliche Erziehung erreicht werden. Dem war aber früher nicht so; damals haben die Schulen viel weniger geleistet, und die Anforderungen an Lehrer und Schüler sind geringer gewesen. So erschien die Auffassung, eine planmäßige Hauserziehung sei selbst einem guten Schulunterricht vorzuziehen, keineswegs verwerflich. Daher ist damals die Frage: Haus- oder Anstaltserziehung? ein oft behandeltes Problem gewesen. Da macht es nun den Philanthropinisten alle Ehre, daß sie, obwohl ihre Pädagogik und ihre Lebensstellung gebieterisch auf die Anstaltserziehung hinwies, dennoch die Hauserziehung nicht abgelehnt (so in einer in d. Allgem. Rev. X erschienenen Abhandlung über Hauslehrer), sondern sie für ganz gut erklärt haben. Nur die Erziehuug eines einsamen Kindes, von der sich gerade Rousseau den besten Erfolg verspricht[2]), erscheint ihnen nicht wünschenswert. Auch hier möchte ich die Philanthropinisten von keinem derjenigen, die vor ihnen für die Hauserziehung eingetreten sind: Rousseau, Locke[3]), Montaigne[4]) und Vives[5]) abhängig machen; dazu liegt Frage und Antwort zu sehr im Gedankenkreis jedes Pädagogen.

Dagegen ließe es sich sehr wohl annehmen, daß den Philantropinisten inbetreff der Gestaltung der Anstaltserziehung Comenius vorbildlich gewesen ist. Die Schule der Philanthropinisten soll, mit einem Internat verbunden, freundlich und geräumig sein, ja ein Schulgärtchen dürfe nicht fehlen.[6]) Den Schulgarten verlangt schon vor ihnen Alsted[7]), Francke hat einen solchen angelegt, das gute und geräumige Schulgebäude fordern Alsted[7]), Andreä[8]) und Comenius[9]), die Anstaltserziehung mit Pensionat Andreä und Vives.[10]) Daß aber eine Schule, die allen Anforderungen der Philanthropinisten genügen konnte, nur auf dem Lande zu gründen war, erkennt allein Salzmann, dessen Anstalt

---

[1]) Vgl. Allgem. Rev. X 462. 482 ff.; er widerspricht sich hier mehrmals.
[2]) Basedow, Praktische Philosophie S. 52. [3]) Scherer I 359 ff. [4]) Rein IV 810 ff.
[5]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 30 ff.
[6]) Trapp, Pädagogik S. 447. 480 ff.; Bahrdt in d. Allgem. Rev. I 52.
[7]) Schmid III 2, 114. [8]) Ebd. III 2, 163 ff. [9]) Scherer I 254 ff.
[10]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 65.

zu Schnepfenthal noch heute blüht. Zweifellos ist hier Rousseau sein Vorbild; dieser ist in dieser Hinsicht höchstwahrscheinlich selbständig, mag auch noch so oft früher angeregt sein, die Schule aufs Land zu verlegen: ein Unterricht auf dem Lande fern von der Kultur ist die Voraussetzung seiner Pädagogik.

Die Schulerziehung können wir nur streifen; das wenige Erwähnenswerte ist schon früher berührt, insbesondere, daß bei dem Aufbau des gesamten Schulwesens Basedow vielleicht die Gedanken des Comenius vorgeschwebt haben. Nun wenig geben sich die Philanthropinisten mit den Volksschulen ab, dies hat an den Verhältnissen gelegen; soweit sie es doch tun, stehen sie sicher auf der von Luther ausgehenden, durch Comenius besser begründeten Bewegung der allgemeinen Volksschule. Ihre Hauptaufmerksamkeit wenden sie den höheren Lehranstalten zu; sie hierbei von einem bestimmten Pädagogen abhängig zu machen, erscheint unstatthaft, da sie die gesamten Vorarbeiten verwerten. Wie mehrfach erwähnt, üben im allgemeinen hier die beiden Quellenkreise, die sich um Locke und Comenius gruppieren, den entscheidenden Einfluß aus. Den Universitäten wenden sich die Philanthropinisten nur flüchtig zu; denn von Grund aus wollen sie neu bauen, zuerst die niederen, dann die höheren Schulen, die verbesserte Lateinschule soll später die Universität heben. Liest man Basedows weitschweifige Ausführungen über die Universitäten, so gewinnt man nur den Eindruck des Unzufriedenen, der nur tadelt — vielleicht, ohne daß er es sich selbst eingestanden hätte, weil er als Universitätslehrer gescheitert war; sonst werden wir hierin wohl die Stimmung der damaligen Zeit zu suchen haben, der ja auch Goethe so beredten Ausdruck gibt.

Der Mädchenerziehung zeigen die Philanthropinisten keine besondere Teilnahme; sie stehen hier vielfach tiefer als ihre Quellen, die schon für die Gleichberechtigung der Geschlechter eintreten, vor allem aber die Mädchenerziehung nicht ausschließlich auf die künftige Heirat aufbauen. Die Philanthropinisten dagegen sehen in dem Mädchen nur die künftige Gattin und beschränken sich darauf, ihre Schülerinnen für die Ehe, wie sie sich nach ihrer Auffassung gestalten soll, heranzubilden: die Frau soll in dem Manne aufgehen und ihre alleinige Aufgabe darin sehen, dem Manne das Leben angenehm zu gestalten. Ihr Vorbild ist hier Rousseaus Sophie, die wieder viele Züge mit Fénelons Antiope gemeinsam hat; ebenso hat nach Rousseaus eigenen Worten[1]) die Mädchenerziehung im alten Griechenland auf Sophie eingewirkt. Die Forderung, den Mädchenunterricht durch Frauen zu erteilen, läßt sich bis in das Reformationszeitalter verfolgen.[2]) Wenn Basedow als seine Quellen für die Mädchenerziehung Fénelon, Rabeners Frauenzimmerpolitik und das Schreiben von Cramer angibt[3]), so ist er sich nicht bewußt geworden, wie sehr Rousseaus Einfluß den jener Schriften unterdrückt hat.

Einen weiteren Blick zeigen die Philanthropinisten für die Schulver-

[1]) Emil II 308. 315 ff.

[2]) So Ratke (Scherer I 229 ff.); Luther (Pädagog. Lesestücke, herausgeg. von Sperber I 15), Bugenhagen (daselbst I 58) usw.

[3]) Schmid IV 2, 65.

fassung. Allgemein fordern sie die Unterstützung der Schulen durch den Staat, durch ein Schulkollegium soll er die Oberaufsicht führen.[1]) Die Geistlichkeit wünschen sie aus der Schule ausgeschaltet zu sehen, wie sie auch gegen die Bevorzugung einer bestimmten Konfession auftreten, nur am Religionsunterricht soll die Kirche beteiligt sein.[2]) Auch der Gedanke der Unterhaltung der Schulen auf Staatskosten hat ihnen nicht fernegelegen.[3]) Die erste Forderung hat Pinloche mit einer etwas merkwürdigen Ausführlichkeit auf La Chalotais zurückgeführt.[4]) Dies ist von Schmid und anderen mit vollem Recht zurückgewiesen. Wir können in dieser Hinsicht La Chalotais schlechterdings keinen Einfluß zusprechen. Einmal erklärt Basedow selbst, er habe bei Ehlers die Ansicht ausgesprochen gefunden, daß dem Staate die Schulaufsicht zukomme[5]); dann versichert er, hierin von La Chalotais unabhängig zu sein. Schließlich haben bereits geraume Zeit vor ihm Comenius[6]), Ratke[7]), Campanella[8]), Alsted[9]), Bacon[10]), Vives[11]), Montaigne[12]) und Luther[13]) die Pflichten des Staates gegen die Schule klar hervorgehoben. Die Frage, wie sich die erwähnten Pädagogen untereinander beeinflußt haben, dürfen wir offen lassen; denn ihrer aller Quelle sind doch die Schriften der Alten. Montaigne verlangt unter Hinweis auf Aristoteles und Platon die Teilnahme des Staates an der Erziehung der Jugend[14]), und Basedow führt in seinem Methodenbuche aus, allein die alten Republiken sahen ein, daß die Erziehung der heranwachsenden Geschlechter die Sache des Staates ist.[15]) Basedows staatliche Schulhygiene ist wohl auf Locke zurückzuführen[16]), das Staatskollegium auf Ehlers[17]), die finanzielle Beihilfe des Staates auf Alsted[18]), Andreä[19]) und Vives[20]), die Toleranzforderung auf Locke[21]) und die Abweisung des kirchlichen Einflusses auf Condorcet[22]) und La Chalotais.[23])

Über die Schulleitung und ihre Maßregeln ist kaum etwas zu sagen; die Philanthropinisten haben sich wenig damit beschäftigt. Als allein erwähnenswert erscheint es mir, daß ich den Plan von Konferenzen und Aufnahmeprüfungen zuerst bei Vives gefunden habe[24]); hierin ist er für die Philanthropinisten wohl nicht ohne Bedeutung gewesen.

Mit der Lehrerfrage wollen wir die sachliche Erörterung beschließen. Diese ging die Philanthropinisten auch persönlich sehr viel an; sie sind selbst daran beteiligt gewesen. Deshalb bemühen sie sich auch, den Lehrerstand aufs kräftigste zu heben. Sie verlangen einen eigenen Lehrerstand in angemessener

---

[1]) Basedow, Methodenb. S. 80; Trapp, Pädagogik S. 60 ff.; Basedow, Vorstellung S. 3 ff. 8 ff.; Rochow bei Schmid IV 2, 475.

[2]) Basedow, Vorstellung S. 11, 39—42; Trapp bei Ziegler S. 244 ff.

[3]) Basedow, Vorstellung S. 39—42. [4]) Pinloche S. 57. [5]) S. 187.

[6]) Kvacsala S. 144; Magna Didactica S. 21. [7]) Scherer I 229 ff.

[8]) Sigwart S. 160. [9]) Schmid III 2, 114. [10]) Ebd. III 1, 439.

[11]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 137. [12]) Schmid III 1, 232.

[13]) Lorenz, N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CXLVIII 282. [14]) Schmid III 1, 232.

[15]) S. 77. [16]) Schmid IV 1, 371. [17]) S. 187. [18]) Schmid III 2, 114.

[19]) Ebd. III 2, 167. [20]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 137. [21]) Vgl. S. 190.

[22]) Natorp, Condorcets Ideen, Monatshefte der Comenius-Gesellschaft III 231.

[23]) Pinloche S. 57. [24]) Schmid II 2, 132.

gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Stellung. Dafür erheben sie an die Lehrer auch höhere Anforderungen: sie wünschen von ihnen den Besuch eines Lehrerseminars und die Ablegung einer Prüfung, bei der sie den Nachweis für die nötigen theoretischen und praktischen Kenntnisse zu erbringen haben. Schließlich sollen sie den Kindern in jeder Hinsicht ein Vorbild sein und sie liebevoll, interessant und lehrreich unterrichten. Für das Fachlehrersystem haben sie sehr viel übrig.[1]) Alle diese Forderungen treffen wir, wie wohl natürlich, in den meisten Schriften ihrer Vorgänger an. Wir wollen daher nur diejenigen Pädagogen anführen, die mit besonderem Nachdruck diesen oder jenen Vorschlag befürwortet haben. Allein Ehlers wollen wir besonders hervorheben, den Basedow aufs eingehendste benutzt und der eine große Anzahl brauchbarer Vorschläge gebracht hat. Die freundliche Behandlung der Kinder verbunden mit der väterlichen Gesinnung der Lehrer verlangen Ehlers[2]), Locke[3]) und Vives.[4]) Die bessere finanzielle Stellung der Lehrer findet in Ehlers[5]) und Alsted[6]) Fürsprecher. Die besondere Vorbildung zum Lehrerberuf geht auf Ehlers[7]), Ratke[8]) und Vives[9]) zurück. Francke gründet das erste Lehrerseminar.[10]) Für das Fachlehrersystem sind ihnen Comenius[11]) und Vives vorbildlich.[12]) Das gute Beispiel des Lehrers betonen Ehlers[13]), Locke[14]) und Vives.[15])

Wir stehen am Schlusse der sachlichen Untersuchung; sie hat folgendes ergeben: die philanthropinistische Richtung ist nicht, wie man es so oft dargestellt findet, von einer einzelnen Hauptquelle abhängig, sondern eine Anzahl bedeutender Pädagogen, die mit ihren Vorläufern und Schülern verschiedene Quellenkreise bilden, hat mit ihren Ideen sehr befruchtend auf die Philanthropinisten eingewirkt.

Nach einer kurzen Abhandlung über die Abhängigkeit der Quellen voneinander wollen wir die hauptsächlichsten ihrer Bedeutung nach würdigen.

Als ältesten der folgenden fünf Quellenkreise lasse ich die Pädagogik der Alten gelten.

Als Ausgangspunkt des zweiten Kreises möchte ich die Schriften des Spaniers Vives bezeichnen; als selbständige Quelle wird man ihn nicht betrachten dürfen, dazu sind seine Darlegungen zu kurz: stünden sie allein da, ohne ihre Ergänzungen durch andere, hätten sie kaum die Philanthropinisten derart beeinflußt. Doch finden sich bei Vives für fast alle Gebiete der Pädagogik eine Fülle der fruchtbarsten, von den Philanthropinisten verwerteten Gedanken: er erkennt den Wert der Erziehung und will die Psychologie auf sie angewendet wissen; er stellt von dem Gesichtspunkte des Nutzens aus eine Theorie des gesamten Bildungswesens auf; er betont den Wert der Realien und

---

[1]) Trapp, Pädagogik S. 484, vgl. auch Ziegler S. 245; Basedow bei Ziegler S. 231 und bei Schmid IV 2, 47; Salzmann in d. Klass. d. Päd. III 38 ff. 41 und bei Ziegler S. 242.
[2]) S. 7 ff. 141 ff. 153 ff. 159 ff. [3]) Scherer I 361.
[4]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 69 ff. [5]) S. 244 ff. [6]) Schmid III 2, 141.
[7]) S. 187. [8]) Scherer I 229 ff. [9]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 53.
[10]) Pinloche S. 17. [11]) Magna Didactica S. 115.
[12]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 68 ff. [13]) S. 54. [14]) § 89.
[15]) N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. CLVI 22.

wünscht sie neben dem Sprachunterricht betrieben; bei diesem legt er das Hauptgewicht auf die in den Schriften der Alten enthaltene Weisheit, sie sollen die Erzieher lehren und erst in zweiter Linie die Grammatik; überhaupt sieht er in den Sprachen nur Werkzeuge zur Bildung, und in der Natur die große Lehrmeisterin des Schülers wie des Lehrers; er gibt vorzügliche allgemeine didaktische Regeln; an den Lehrer, für den er eine besondere Vorbildung verlangt, stellt er hohe Ansprüche; als erster seit langer Zeit fordert er endlich die Teilnahme des Staates an der Erziehung.

Namentlich nach zwei Richtungen hin hat man seine Gedanken in ausgezeichneter Weise weiterentwickelt und zum Allgemeingut der Wissenschaft gemacht. Vives Anschauung, man müsse beim Unterricht auch auf den Nutzen sehen und daher die Realien mehr berücksichtigen, beherrscht die französische und englische Pädagogik mit Locke und Rousseau als ihren Hauptvertretern. Vives' didaktische Vorschläge bauen dagegen die deutschen Pädagogen weiter aus; Ratke und Comenius sind hier in erster Linie zu nennen. Da beide Kreise sich natürlich auch den anderen pädagogischen Fragen zugewandt haben und oft auf Vives zurückgegangen sind, finden sich zwischen ihnen viele Berührungspunkte; diese werden noch dadurch vermehrt, daß die deutsche Pädagogik des Comenius durch Bacon eine wesentliche Förderung erhält, wie andererseits Rousseau mit Comenius' Ansichten wohl vertraut gewesen sein wird. Da es nun ein Unding wäre, die deutsche Pädagogik deshalb aus der englischen ableiten zu wollen und ihr ihre Eigenart zu nehmen, so müssen wir sie selbständig nebeneinander bestehen lassen, aber als aus einer gemeinsamen Wurzel stammend, aus der Pädagogik des Spaniers Vives.

Ich erwarte nun den Einwurf: ja, aber die Abhängigkeit des englisch-französischen Kreises von Vives ist doch gar nicht erwiesen! Das ist schon richtig; aber es ist früher auseinandergesetzt, daß es eine jener Wahrscheinlichkeitsannahmen ist, die man als wirklich den Tatsachen einreihen darf. Einmal hat Bacon die Schriften von Vives unmittelbar oder mittelbar durch Telesio gekannt; wie schon früher ausgeführt ist[1]), dürfen wir dies als sicher annehmen. Weiter steht die Beeinflussung Lockes und Rousseaus durch Montaigne unwiderleglich fest. Nun aber sind Vives und Montaigne fast Zeitgenossen gewesen: in Vives' Todesjahr zählte Montaigne ungefähr 7 Jahre. Montaigne ist nun von Humanisten erzogen worden, und Vives gehört doch zu den hervorragendsten Geistesgrößen jener Zeit; da erscheint es doch ausgeschlossen, daß Montaigne der Name und die Werke Vives' unbekannt geblieben sind! Nun vergleichen wir einmal die Pädagogik der beiden: beide sind für frühen Unterricht, beide betonen die außerordentliche Wichtigkeit der Naturerkenntnis; beide legen Wert auf die Realien; beide verlangen die individuelle Behandlung des Kindes; beide wünschen Unterricht in der Moral und treten für die Hauserziehung ein, die sich auf die Autorität stützen soll, und beide halten es für richtig, die Jugenderziehung unter Staatsaufsicht zu stellen. Da würde es doch schon an

[1]) Vgl. S. 191.

ein Wunder grenzen, wenn Montaigne die Schriften Vives' nicht gelesen haben sollte! Also eine mittelbare Beeinflussung der Locke-Rousseauschen Erziehungsmethode durch Vives scheint wenigstens außer Zweifel zu stehen.

Halten wir uns nun jedoch an das unbedingt Feststehende, so befinden sich auf der einen Seite Ratke und Comenius, auf der anderen Locke und Rousseau im Mittelpunkte zweier Quellenkreise; beide aber haben in Telesio und in Bacon, wahrscheinlich auch in der französischen Pädagogik, gemeinsame Wurzeln, so daß sie nicht als voneinander unabhängige Quellenkreise betrachtet werden dürfen; sie sind vielmehr beide Schwesternkreise — und nun kommt die Hypothese — mit der gemeinsamen hypothetischen Urquelle Vives.

Der dritte Quellenkreis nimmt seinen Ursprung aus dem zweiten; er hat sich an den von Bacon ausgehenden naturalistischen Studien gebildet; es ist die Aufklärung, die ihrer eigenartigen Anschauungen wegen und ihres großen Einflusses auf die ganze Zeit die Bezeichnung als selbständigen Quellenkreis nötig macht.

An die Aufklärung schließt sich als vierter Kreis die eigene Zeit an; naturgemäß beruht sie in noch höherem Maße auf den Errungenschaften der Vergangenheit als die früheren.

Als letzten Quellenkreis nehme ich die Philanthropinisten selber an, und denke dabei an den Einfluß, den sie aufeinander ausgeübt haben. Es braucht kaum erwähnt zu werden, daß dieser das Ergebnis aller früheren ist.

In diesen fünf Quellenkreisen lassen sich die hauptsächlichsten Quellen einordnen; ihre gegenseitige Abhängigkeit erschwert es außerordentlich, die Bedeutung des einzelnen richtig zu würdigen und ihm seinen gebührenden Platz zukommen zu lassen, ja macht es manchmal unmöglich.

Wenden wir uns nunmehr den Quellenkreisen selbst zu!

Als den ersten dieser Quellenkreise habe ich die Pädagogik der Alten bezeichnet, wie sie Platon, Aristoteles und Quintilian gelehrt haben. Nach zwei Richtungen hin hat sie die Pädagogik der Philanthropinisten bedeutungsvoll gefördert. Als ihr unleugbares Verdienst erscheint die starke Betonung der körperlichen Ausbildung; die Philanthropinisten wandeln hier nur auf den von ihnen vorgeschriebenen Bahnen, ohne allerdings ihre Vorbilder zu erreichen. Vielleicht noch bedeutungsvoller hat die von ihnen vertretene Anschauung gewirkt, daß dem Staate die Sorge und die Aufsicht über das Schulwesen zukomme; die Philanthropinisten berufen sich in dieser Hinsicht ausdrücklich auf sie. — Die Wichtigkeit dieser beiden Forderungen für die Entwicklung der gesamten Pädagogik kann niemand in Abrede stellen. Daraus folgt andererseits, daß wir wohl berechtigt sind, die Alten als eigenen Quellenkreis gelten zu lassen.

Wir kommen nun zu der ersten Gruppe des zweiten Quellenkreises, seine Hauptvertreter sind Ratke und Comenius, seine Vorläufer Vives, Campanella, Alsted und Andreä, und ihre pädagogischen Lehren weiter auszubauen hat sich Morhof bemüht. Daß wir fast die ganze Pädagogik von Ratke und Comenius auf diese ihre Vorläufer zurückführen können, ist früher bewiesen;

hier wie im folgenden beschäftigen wir uns mit den Hauptvertretern, also an dieser Stelle mit Ratke und Comenius, welche die Arbeit ihrer Vorgänger benutzend die große deutsche Pädagogik des XVII. Jahrh. geschaffen haben.

Ratke ist in folgenden Punkten für die Philanthropinisten vorbildlich gewesen: die Pädagogik ist eine eigene Wissenschaft, die den Menschen fördern kann und deren Vertreter daher einer besonderen Vorbildung bedürfen; die didaktischen Regeln von Vives hat er zweckentsprechend erweitert; er empfiehlt deutsche Lesebücher und hat sogar ein Kompendium der Wissenschaften herausgeben wollen; für die deutsche Sprache als Unterrichtsfach tritt er nachdrücklich ein; in der Zucht ist er seit längerer Zeit wieder der erste, der eine erträglichere Behandlung der Kinder verlangt und eine Verkürzung der Unterrichtszeit für richtig hält.

Comenius hat die Sätze des Ratke im allgemeinen übernommen und weiter ausgebaut; in seiner Fassung und mit seiner Begründung lernen sie die Philanthropinisten kennen. Weiter beeinflußt sie Comenius im Aufbau des gesamten Bildungswesens, im Sprachunterricht und in der Schulerziehung. In seiner Dissertation entlehnt Basedow seine Grundgedanken zum Teil wörtlich dem Comenius[1]), ihm entnimmt er den Plan des Schullesebuches[2]), den sinngemäßen Unterricht, und zwar zuerst den der Sachen, dann den der Worte.[3]) Basedows Elementarwerk ist eine Nachahmung des Orbis pictus, der allerdings auf Lubinus zurückgeht.[4])

Als das bleibende große Verdienst der deutschen Pädagogik um den Philanthropinismus bezeichnen wir die didaktischen Regeln und die genaue Ausarbeitung der einzelnen Fächer.

Die Führer der zweiten Gruppe des zweiten Quellenkreises sind Locke und Rousseau, sie stützen sich vornehmlich auf die Schriften von Vives (?), Montaigne, Fleury, bei dem sich Anklänge an die meisten Gedanken von Locke finden[5]), und Bacon. Den bedeutendsten Einfluß unter ihnen hat Locke ausgeübt teils unmittelbar, teils mittelbar durch Rousseau. An neuen Ideen führt er der philanthropinistischen Bewegung folgende zu: er erklärt die Pädagogik als selbständige Wissenschaft, und sucht sie aus den Banden der Kirche zu lösen; er leitet die Erziehung, deren Wert er betont, auf die Bedürfnisse der Welt hin, stellt die Glückseligkeitstheorie auf und tritt für eine weise Beschränkung des Stoffes in Rücksicht auf das Nützliche ein; so verwirft er zuerst energisch den allzu umfangreichen Sprachenbetrieb, den er mehr auf die modernen Sprachen hinzuleiten sich bemüht; er ist ein eifriger Fürsprecher der exakten Wissenschaften; er zeigt, wie förderlich es für den Unterricht ist, den Tätigkeitstrieb der Kinder zu verwerten. Die Spiel- und Parliermethode entnimmt Basedow ihm[6]); wie er ihn auch für das Studium der Tugendlehre empfiehlt, da er Verständigeres darüber geschrieben habe, als in der Bibel stünde[7]); Basedows Sätze über die Erzieher, die Sprachmethoden und den Geographieunterricht zeigen gleichfalls seinen Einfluß.[8])

---

[1]) Lorenz S. 274. [2]) Ebd. S. 356. [3]) Pinloche S. 43. [4]) Schmid III 1, 235.
[5]) Rein IV 589. [6]) Lorenz S. 274. [7]) Schmid IV 2, 57. [8]) Ebd. IV 2, 47.

Wie steht es nun aber mit Rousseau als Quelle für den Philanthropinismus? Wenn wir ihn hier neben Locke als zweite bedeutendste Quelle des französisch-englischen Kreises nennen, so geschieht es seines gewaltigen Einflusses als Mittler fremder Gedanken wegen. Denn selbständig ist er in seiner Pädagogik ganz und gar nicht. Fast alle seine Vorschläge hat er Locke entlehnt, und das Anschmiegen der Erziehung an die Natur verdankt er Comenius oder Montaigne. Je aufmerksamer man die Pädagogik von Locke und Montaigne studiert, um so mehr merkt man, wie abhängig Rousseau von diesen beiden ist. Fast scheint es, als ob Sallwürks vernichtendes Urteil über ihn noch zu milde ist.[1]) Aber darauf kommt es allein doch nicht an! Rousseau ist mehr als ein Ausschreiber Lockescher Ideen! Gewiß hat er in seiner Pädagogik nur fremde Gedanken dem Volke allgemein verständlich gemacht, und was er selbständig dazu gegeben hat, ist wohl meistenteils verfehlt. Nur sehr wenig wird von seiner Erziehung des Émile noch heute zu Recht bestehen; aber in diese Erziehung legt er seine ganze Seele; mit unendlicher Liebe und großem Idealismus hat er die Kindesnatur von Anbeginn an verfolgt, er lehrt, im Kinde das Kind zu sehen, das eine ganz andere Behandlung verlangt, als es die meisten von und nach ihren reifen Jahren aus urteilend vermeinen; vielmehr muß man, um das Kind zu verstehen, zum Kind herabsteigen, mit ihm spielen, man muß sich in die Kindesseele hineindenken und die Erziehung allein so regeln wollen, wie es für das Kind, seine Anlagen, seine Bedürfnisse und Wünsche am besten ist. Dies behauptet zu haben, ist sein unsterbliches Verdienst. Auch Comenius und Montaigne haben schon vor ihm betont, man müsse das Unterrichtsverfahren der Natur ablauschen, aber mit solchem Nachdruck, mit solchem Feuer wie Rousseau haben sie es lange nicht getan. Aus der Prüfung seiner Sätze ist der Philanthropinismus, allerdings oft gerade im Gegensatz zu denen Rousseaus, zu vielen klugen Gedanken über die Kindererziehung gekommen, die noch jetzt nicht überholt sind. Weil sich sein Einfluß mehr im ganz einzelnen und negativ bemerkbar macht und so in der sachlichen Darstellung naturgemäß zurücktreten mußte, führe ich hier einige Fälle an, bei denen die Philanthropinisten in Anlehnung an ihn sich ihre pädagogischen Ansichten gebildet haben. Auf ihn geht der Kampf gegen die zu frühe Ausbildung der Kinder zurück; seine Sophie wird vorbildlich für die Mädchenerziehung der Philanthropinisten; er verwirft Märchen und Fabeln und führt statt dessen Robinson Crusoe als Kinderbuch ein; leider übernehmen die Philanthropinisten auch seine Weisung: hindert die Kinder nur daran, was sie nicht tun sollen[2]); nach ihm fordert Basedow, die Kinder nach der Natur zu erziehen[3]); Rousseau entlehnt er weiter den berühmten Satz: 'weil Menschen in jedem Stande Menschen und Kinder Kinder sind'.[4]) Echt Rousseauischer Geist weht uns in folgendem entgegen: 'Man lasse daher das Kind immer seinen eigenen Willen tun, so wird es gut werden'[5]) (Salzmann). 'Erste Aufgabe der

---

[1]) Bei Schmid IV 573. [2]) Emil I 114. [3]) Prakt. Philos. S. 46.
[4]) Vgl. Gößgen S. 69. [5]) Klass. d. Pädag. III 87.

Erziehung ist, Zeit zu verlieren, nicht zu gewinnen' (Campe).[1]) Man vergleiche noch die Sätze Salzmanns: 'Fern von der menschlichen Gesellschaft kann man bei dem Kinde die Erbsünde ausrotten.'[2]) 'Wenn das Kind weint, so leidet es.'[3]) 'Der Arzt wird unnötig, wenn man das Kind naturgemäß erzieht.' Auch die folgenden Sätze von Villaume verraten deutlich die Macht Rousseauscher Lehren: 'Lege so wenig Hand an die Erziehung, als nur möglich ist.' 'Sei in deinem Betragen mit dem Kinde so einfach als du kannst.' 'Überlaß das Kind sich selbst, so viel als es tunlich ist.' 'Vermeide sorgfältig jeden Reiz, jeden Zwang.' 'Sei mit keinem Unterricht vorschnell.' 'Laß sie (die Kinder) bei Erwachsenen ganz unbedeutende Dinge sein.'[4]) Wie oft wird Rousseau nicht zitiert, wie viele Bücher sind nicht unmittelbar unter seinem Einfluß geschrieben! Man denke nur an Konrad Kiefer und dann an das Allgemeine Revisionswerk, zirka ein Drittel davon verdankt doch sicher Rousseau seine Entstehung.

Doch auch im Gegensatz zu ihm haben sich die Philanthropinisten weiter gebildet, indem sie durch Kritik seiner Anschauungen zu besseren Ergebnissen gekommen sind. So meint Basedow, die vollkommene Erziehung eines einsamen Kindes sei unmöglich[5]), er glaubt trotz Rousseaus gegenteiliger Ansicht, die Kinder seien schon in früher Jugend moralischer Eindrücke fähig[6]), die Reichhaltigkeit des Stoffes mache eine Zusammenziehung des Stoffes notwendig[7]), zwischen Rat und Befehl habe man zu unterscheiden[8]), und auf den Gehorsam des Schülers könne kein Lehrer verzichten[9]); Campe verwirft die natürliche Strafe Rousseaus, weil das Kind sie nicht kennt.

Um die Bedeutung von Locke und Rousseau noch besonders zu kennzeichnen, wollen wir erwähnen, daß beide die gelesensten Pädagogen zur Zeit der philanthropinistischen Bewegung gewesen sind.[10]) Wie eifrig man sie studiert hat, ergeben die vielen, zum Teil trefflichen Anmerkungen, welche die Philanthropinisten in dem Revisionswerke zu den Übersetzungen der beiden gemacht haben — übrigens sind die Schriften dieser beiden allein in das Revisionswerk aufgenommen.

Ihre Hauptverdienste um den Philanthropinismus bestehen in der Betonung der Wichtigkeit der Realien und darin, daß sie den Unterricht den Erfordernissen der Welt angemessen zu gestalten suchen.

Doch nicht sie allein haben dem Philanthropinismus sein charakteristisches Gepräge aufgedrückt. Immer zeigen die Philanthropinisten das Bestreben, alles vernünftig zu erklären: ein oft recht platter Rationalismus macht sich überall bemerkbar. Dieser beweist, daß die Philanthropinisten vollständig im Banne der Aufklärung stehen. Die Aufklärung ist der dritte große Quellenkreis des Philanthropinismus, der einen nachhaltigen Einfluß auf diesen ausgeübt hat. Namentlich macht sich die Aufklärung im Religionsunterricht bemerkbar. Die Kinder sollen nur das glauben, was sie durch vernünftige Beweise verstehen

[1]) Allgem. Rev. V 6. [2]) Schmid IV 2, 25. [3]) In 'Konrad Kiefer'.
[4]) Allgem. Rev. II 611—615. [5]) Prakt. Philos. S. 52. [6]) Methodenbuch S. 537.
[7]) Prakt. Philos. S. 52. [8]) Schmid IV 2, 135. [9]) Lorenz S. 353.
[10]) Vgl. Allgem. Rev. I S. XLVIII.

können. Dadurch kommen sie in die schwierige Lage, das Dasein Gottes beweisen zu müssen; auch diese Beweise haben die Kinder zu lernen! Doch ein köstliches Kleinod entspringt diesen Auschauungen: die Toleranz. Menschen, die für alle dieselbe religiöse Grundlage, die natürliche Religion, schaffen wollen, müssen in diesen Dingen weitherzig werden, und so macht sich allenthalben der Ruf nach konfessionslosen Schulen bemerkbar. Minder erfreulich erscheint uns eine andere Folgeerscheinung der Aufklärung: das ist der Kosmopolitismus. Diese 'vernünftigen' Leute sehen ein, wie rein willkürlich die Staatsgrenzen sind, wie auch jenseits derselben gute Menschen wohnen können und wie sie alle, alle Erdgeborenen mit ihrer Liebe umfassen müssen. Die starke Einwirkung von Toleranz und Kosmopolitismus auf die ganze Erziehung, ja auf das spätere Leben ist durch Beispiele von hervorragenden Männern, wie G. Forster, Goethe u. a., sicher gestellt. Daher leite ich die Berechtigung her, die Aufklärung als einen besonderen Quellenkreis anzuführen.

Als vierter wichtiger und umfangreicher Quellenkreis kommt die eigene Zeit der Philanthropinisten hinzu. Hierher gehören die gesamten geistigen Errungenschaften, von der Anschauung ihrer Zeit aus betrachtet, die doch die Grundlagen des eigentlichen Unterrichts zu bilden haben. Hervorheben möchte ich allein die stolz emporblühende deutsche Dichtung (Klopstock, Haller, Lessing), welche die Philanthropinisten in ihrer Ansicht über den Wert der Muttersprache befestigt und sie zur nachdrücklichen Betonung der deutschen Poesie als besonderen Unterrichtsgegenstandes geführt hat. Hierher gehören endlich die sonstigen pädagogischen Schriftsteller ihrer Zeit. Als ersten unter ihnen wollen wir den großen Leibniz anführen. Die Bedeutung seiner Philosophie für die Philanthropinisten ist früher hervorgehoben; auch er ist ein eifriger Vertreter der deutschen Sprache[1]), des frühen Unterrichts und der Benutzung der Sinne bei der Erziehuug. Campe sagt in der Allgemeinen Revision von ihm: Auch Leibniz konnte für die Entwicklung der Kinderseele nichts besseres angeben, als worauf sie selbst verfällt.[2]) — Auch der Einfluß von Reimarus ist nicht zu unterschätzen. Trapp führt ihn unter denen an, die sich gegen den Lateinunterricht erklären.[3]) Vor allem ist Basedow sein Schüler. Nach Schmid geht bei Basedow auf ihn zurück: Verbesserung der häuslichen Erziehung von zarter Jugend an, Hebung der Sittlichkeit, Übung der Tugendlehren und ihre Befestigungen durch Gewohnheit und Vernunft, die ausschließliche Richtung der öffentlichen Schulen auf den Unterricht, die Vortrefflichkeit des ordentlichen Laufes der Natur und deren vorzügliches Gewicht für die Glückseligkeit, aus den uns bekannten Teilen der Natur auf die unbekannten schließen zu können.[4]) Reimarus ist hier sicher wenig selbständig, jedoch auch eine solche abgeleitete Quelle ist wertvoll. — Pestalozzi tritt zu spät hervor, als daß er noch auf die Philanthropinisten einen nachhaltigen Einfluß ausüben konnte. Doch für Trapp bedeuten seine Anschauungen eine neue Zeit; er bedauert, Pestalozzi nicht früher kennen gelernt

[1]) N. Jahrb. f. Pädag. 1902 S. 199. [2]) II 237. [3]) Pädagogik S. 424.
[4]) Schmid IV 2, 31. 77 ff.

zu haben. Salzmann sagt: 'Manches aber, was mir bei ihm neu war, habe ich angenommen und benutze es mit Dank.'[1]) Dazu gehören: die Linearzeichnungen, die Übungen des Gedächtnisses, die Rechenmethode und das laute Aussprechen von mehreren Schülern zugleich.[1]) Campe will, ähnlich wie er, die Gottesliebe an der Eltern- und Geschwisterliebe veranschaulichen und zwar möglichst früh.[2]) — Die Bedeutung von Ehlers hat sich schon aus der sachlichen Erörterung ergeben. Er hat anregend gewirkt: durch die energische Betonung der Muttersprache, durch seine guten Bemerkungen über das Lehrerwesen und durch seine Forderung der Staatsaufsicht über das Erziehungswesen. — Auch der tätige Francke darf hier nicht unerwähnt bleiben mit seiner großartigen Schulorganisation, mit seinem Lehrerseminar, seinen praktischen Arbeiten und seiner Betonung der Realien. — Den größten Einfluß unter ihnen hat wohl doch der tüchtige Gesner ausgeübt. Vor allem ist hier sein Sprachunterricht zu erwähnen. Für den Gymnasialunterricht entnimmt ihm Basedow das Einteilungsprinzip und die Anordnungen im einzelnen[3]); er ist auch eins seiner Vorbilder zum pädagogischen Seminar.[4]) Denken wir nun noch daran, daß die Philanthropinisten bei ihrem außerordentlichen Fleiße die meisten Bücher ihrer Zeit gekannt und die neu erschienenen gelesen, sich geistig angeeignet und dann zu verwerten gesucht haben, so brauche ich die Berechtigung, die eigene Zeit der Philanthropinisten als vierten Quellenkreis anzuführen, nicht weiter nachzuweisen.

Als letzten Quellenkreis können wir die Philanthropinisten selber anführen, wenn wir auch nicht imstande sind abzuschätzen, in welchem Maße sich die Philanthropinisten gegenseitig gefördert haben. Doch möchte ich davor warnen, die durch gemeinsame Arbeit gewonnenen Erfahrungen unserer Pädagogen zu gering anzuschlagen. Die Philanthropinisten haben oft zusammen an demselben Institut gearbeitet, so haben außer v. Rochow alle bedeutenderen Philanthropinisten wenigstens eine Zeitlang am Dessauer Philanthropin gewirkt. Die meisten von ihnen haben im regen Briefwechsel miteinander gestanden und sich gegenseitig in pädagogischen Dingen Rat erteilt, wie sie sich auch häufig in ihren Schriften auf ihre Freunde berufen; Basedow z. B. wird wiederholt als Quelle angeführt. Die bedeutendste schriftstellerische Leistung des Philanthropinismus, das Allgemeine Revisionswerk, ist unter Beteiligung der meisten hervorragenden Philanthropinisten geschrieben — nicht nur so, daß sie dafür Beiträge geliefert haben, sondern so, daß jede Abhandlung durch aller Hände gegangen ist und jeder dazu die ihm richtig scheinenden Bemerkungen beigefügt hat; dann erst ist sie wieder zum Verfasser zurückgekommen — aber jede in das Revisionswerk aufgenommene Schrift gilt als eine gemeinsame Willensäußerung aller Beteiligten. Ist es so aussichtslos, den Einfluß, welchen sie aufeinander ausgeübt haben, abzuschätzen, so darf man doch seine Tatsächlichkeit nicht leugnen. Schließlich wie sollten wir auch uns diese große allgemeine Übereinstimmung in so vielen wichtigen Fragen anders als durch

---

[1]) Pädag. Klass. III 39 ff. [2]) Schmid IV 2, 387. [3]) Ebd. IV 2, 109.
[4]) Ebd. IV 2, 87.

eine dauernde Zusammenarbeit erklären, wo bei einem steten Meinungsaustausch jeder die Ansichten des anderen übernimmt, wenn sie ihm besser als seine eigenen zu sein dünken? Das Eine möchte ich doch behaupten, daß nämlich der Einfluß von Basedow als des ältesten und bekanntesten unter ihnen der weitaus stärkste gewesen ist.

Wir haben im Laufe der Untersuchung eine Bestrebung der Philanthropinisten nach der anderen von früheren Pädagogen abgeleitet; daher erscheint am Schlusse die Frage berechtigt: Was hat der Philanthropinismus eigentlich selbständig geschaffen? Wirklich neue, große, schöpferische Ideen hat er nicht hervorgebracht, dagegen es sehr geschickt verstanden, die vorhandenen pädagogischen Anschauungen weiter zu bilden und aus allem ein vollständig neues System zu schaffen, das, die Errungenschaften der Vergangenheit und Gegenwart verwertend, einen guten Schritt vorwärts in der Geschichte der Pädagogik bedeutet. Die Reformgedanken von Locke und Rousseau haben die Philanthropinisten in Verbindung mit den didaktischen Regeln der deutschen Schule, soweit es ihnen angängig erschienen ist, praktisch ausgeführt; ihre Verdienste um die Realien sind trotz Francke unbestritten; die von ihnen beim Sprachunterricht eingeschlagenen Bahnen erscheinen bis zu einem gewissen Grade noch heute vorbildlich; ihre milde Schulzucht feiert Gößgen S. 91 — wohl etwas übertrieben — als das unsterbliche Verdienst Basedows; vor allem haben sie für die wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet der Pädagogik die ersten bedeutenderen Versuche gewagt: wir dürfen sie in dieser Hinsicht die Vorläufer Herbarts nennen. Trotzdem bleibt das Endurteil zu Recht bestehen: der Philanthropinismus ist eine rein eklektizistische pädagogische Richtung, und als solche haben wir ihn zu beurteilen.

Die Geschichte unterscheidet zweierlei Arten von großen Männern: solche, die mit ganz neuen Ideen auftreten und der Weltgeschichte einen anderen Inhalt geben, und solche, die sich die Forderungen ihrer Zeit aneignen und, aus der ganzen Vergangenheit die Schlußsumme ziehend, diese vollenden und so für frisches, tüchtiges Leben auf lange Zeit Bahn brechen. Wenden wir dies auf die Pädagogik an, so können wir den Philanthropinismus als eine der großen pädagogischen Bewegungen bezeichnen.

VON DER LEKTÜRE IM DEUTSCHEN UNTERRICHT

Von Friedrich Rommel

Wenn schon die Philanthropinisten im allgemeinen von der Überzeugung erfüllt waren, daß man dem Volke gute Lektüre zuführen müsse, um es zu bilden, so haben sie einen Gedanken zum Ausdruck gebracht, der seitdem seine Herrschaft bis heute unentwegt behauptet hat. So hat Fichte, dessen Bedeutung jetzt mehr und mehr erkannt wird, nicht nur einmal in seinen Werken darauf hingewiesen, daß die Tüchtigkeit und das Glück eines Volkes in erster Linie von einer alle Schichten durchdringenden Bildung bedingt sei. So schrieb Gleim seine Lieder ans Volk, so wollte Basedow, daß auf Jahrmärkten und Messen von den Lieder- und Volksbuchkrämern Schriften verkauft würden, die Belehrendes in unterhaltendem Gewande enthielten. Mit der Absicht, 'die im einfachen Manne dunkel vorhandenen Meinungen und Ansichten zur Klarheit zu bringen durch anschauliche Darstellung von Vorgängen, die im Gesichtskreis des Volkes lagen'[1], schrieb Pestalozzi neben in dieser Hinsicht minder Bedeutendem seinen sozial- und moralpädagogischen Roman 'Lienhard und Gertrud' und 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' und erhoffte von seiner schriftstellerischen Tätigkeit in seinem bekannten unverwüstlichen Optimismus das Überschwänglichste. 'Dichter sind Volkslehrer! Ihre Kraft stimmet und bildet; und es ist ganz der Moment des Augenblicks und des Eindrucks, den eine Wahrheit macht, die ihr Elementarkraft oder Brauchbarkeit zur Volksbildung gibt, und alle Stände sind mir Volk.' So schrieb er an seinen Freund Iselin; und stimmt diese zweifellos einseitige Auffassung des dichterischen Berufes durchaus zu seiner sonstigen Charakteranlage, die das Schöne nur insoweit schätzte, als es dem Menschen innere oder äußere Förderung bringen konnte, so betonte er andererseits nur mit besonderem Nachdruck ganz allgemein den Wert der Lektüre für die Volksbildung. Daß die an seine Dichtungen geknüpften Hoffnungen ebenso fehlschlugen wie manche anderen, die er aus der unversieglichen Quelle seines Idealismus schöpfte, ist bekannt genug. Wir können jetzt auch verstehen, warum sie sich nicht erfüllen konnten. Die schönsten Bücher sind stumm für den, der nicht lesen gelernt hat. Denn zur verständnisvollen Lektüre eines Buches genügt nicht die rein technische Fertigkeit des Auf- und Zusammenfassens der Buchstaben-, Silben- und Wortgruppen (deren übrigens Pestalozzis Zeitgenossen zum nicht geringen Teile ermangelten), sie erfordert vielmehr noch etwas Höheres. Es ist zunächst das Bedürfnis und ferner die Kunst zu lesen.

[1]) Zitiert nach Heubaum, Pestalozzi S. 78.

Einer wie großen Zahl selbst unserer gebildeten Volksgenossen ist noch heute jedes Buch ein unersteiglicher Berg, wie viele begnügen sich mit der Zeitung, allenfalls mit einer seichten Zeitschrift, und die Landbevölkerung liest dieselben Kalenderbände jahraus jahrein, ohne nach anderem, Besserem zu verlangen; diese dienen sogar nicht selten mehreren Generationen hintereinander. Das Bedürfnis wird aber größtenteils deshalb vermißt, weil die Fähigkeit fehlt, ein umfassenderes Werk deutschen Schrifttums geistig durchzuarbeiten. Sie besitzen nur einige besonders begnadete Menschen von Natur, andere erwerben sie sich mühsam auf autodidaktischem Wege, der Durchschnitt sollte dazu erzogen werden und zwar von Kind an. Da dies aber bis jetzt gar nicht oder in unzureichender Weise geschieht, so ist es nicht verwunderlich, daß bisher im Volk zu wenig gelesen wurde und daß Bestrebungen wie die eingangs erwähnten der Philanthropinisten und Pestalozzis ergebnislos verlaufen mußten. Ist die Idee einer erweiterten Volksbildung, wie sie durch Lektüre zu erreichen wäre, auch seit jener Zeit niemals ganz von der Bildfläche allgemeiner Erörterung verschwunden, so ist sie doch vor anderen wichtiger erscheinenden Aufgaben vorübergehend in den Hintergrund gedrängt worden. Neuerdings nun gilt ihr wieder das wichtigste Interesse der Männer, die sich zu Führern und Leitern unseres Volkes berufen fühlen. Ist man doch zu der unumstößlichen Gewißheit gelangt, daß der Volksgeschmack nicht erst zu verflachen droht, sondern bereits verflacht ist, daß — um nur von der Lektüre zu sprechen — die größten Erfolge die Bücher aufzuweisen haben, deren Reize in Nervenkitzel und sensationeller Mache, in nur auf das Äußerliche gerichteter Spannung sowie in einer bis an die Grenze der Möglichkeit nackt behandelten Sexualität bestehen, d. h. die Erzeugnisse der Schundliteratur (das Wort im weitesten Sinne zu verstehen), daß Dichter wie der unvergleichliche Liliencron infolge des Unverständnisses seiner Landsleute nur mit knapper Not dem Hungertode entgehen und daß der Verfasser eines Kolportageromans niedrigster Art erwiesenermaßen für ein einziges seiner elenden Machwerke 6750 Mark als Honorar einstreichen kann.[1])

Muß man doch immer wieder die traurige und uns Deutsche beschämende Beobachtung machen, daß von allen Tageszeitungen die die gelesensten sind, die Sensation und immer wieder nur Sensation machen, die den Klatsch breittreten und intime und intimste Dinge behandelnde Berichte aus den Gerichtssälen in behaglicher Breite ihre Spalten füllen lassen, und die selbst im unterhaltenden Teil frivole Nichtigkeiten, Erzeugnisse erbärmlicher Zeilenschreiber, bringen.

Die gegen die Geschmackszersetzung angewendeten Mittel gipfeln in der Eröffnung der Bücherschätze der deutschen und der guten ausländischen Literatur für jedermann, in der Einrichtung von Volksbüchereien und -lesehallen, in der Herausgabe wohlfeiler Ausgaben und in der Veranstaltung von belehrenden Vorträgen aus allen Wissensgebieten, in akademischen Arbeiterkursen, Volks-

---

[1]) Vgl. meinen Aufsatz 'Ein gefährlicher Feind unserer Jugend' (Pädagogisches Archiv, Februar 1911).

unterhaltungsabenden und ähnlichen Versuchen. Leider entspricht der aufgewendeten reichen Mühe und den nicht geringen Kosten nur ein bescheidener Erfolg, zum großen Teile aus dem oben angeführten Grunde, daß die Kunst des Lesens — nicht nur in den unteren Ständen — erst gelernt werden muß.

Auch die höhere Schule sollte mehr als bisher ihre Aufmerksamkeit auf die Erziehung ihrer Schüler zu zusammenhängendem Lesen richten. Im fremdsprachlichen Unterricht ist ja die Behandlung von Bruchstücken leider unvermeidlich, da die ungenügende Beherrschung des fremden Idioms noch nicht das rasche Durcharbeiten eines Literaturwerkes gestattet. Immerhin sollte man auch hier möglichst nach Vollständigkeit streben. Es ist besser für das Verständnis der Platonischen Philosophie, der Sokratischen Methode und der sprachlichen Meisterschaft Platons, einen einzigen Dialog von Anfang bis zu Ende als drei nur in einzelnen Abschnitten gelesen zu haben; der Schüler erhält von einer ganzen Tragödie des Sophokles mehr für die Erkenntnis des Dichters und für die Bildung seiner eigenen Persönlichkeit, als wenn er alle sieben vorhandenen Dramen in einzelnen Teilen und Übersichten 'kennen gelernt' hat. Jede Chrestomathie, jede 'Auswahl' tut ihr Teil an der Verflachung des Geschmackes und der Ertötung der Gründlichkeit unserer Jugend. Denken wir doch einmal an unsere eigene Schulzeit zurück: was ist uns heute noch aus der Lektüre gegenwärtig? Alle die Werke, die wir vollständig, d. h. gründlich gelesen haben. Und darum wird der Gymnasialunterricht sich stets um die beiden Pole Homer und Horaz drehen müssen. Denn darin liegt m. E. der Hauptwert der zweijährigen Beschäftigung des Primaners mit Horaz und der vierjährigen mit Homer, daß er dort mit dem vollständigen Lebenswerke eines römischen Dichters, mit seiner Persönlichkeit in ihren liebenswürdigen Seiten und menschlichen Schwächen, und hier mit einer großen gewaltigen Dichtung bis ins einzelne vertraut wird. Dabei kann es gänzlich außer Rechnung bleiben, wie wir uns die Entstehung der Homerischen Epen zu denken haben, und es ist im Grunde von nebensächlicher Bedeutung, daß Horaz kein Genie gewesen ist.

Was uns aber in der fremden Sprache immerhin Schwierigkeiten macht, das sollte uns doch in der Muttersprache leicht sein. Aber hier sehen wir auch noch viel zu häufig das Bruchstück im Mittelpunkt des Unterrichts. Unsere Lesebücher wimmeln immer noch von Lesestücken, die aus größeren Zusammenhängen herausgerissen sind, Teile und Fetzen aus Briefen, aus Reisebeschreibungen, aus Novellen und Romanen, nichts Ganzes, nichts Vollständiges. 'Diese Brosamenkost ist es, die schon in den Jugendtagen den Geschmack verdirbt und das Lesebedürfnis in ganz falsche Bahnen lenkt. Wer so erzogen ist, ist überhaupt eine Zeitlang nicht fähig, ein ernsteres Buch zu lesen. Kurzweilige, aufregende, spannende Handlung, die rasch zum Abschluß kommt oder die einem portionsweise zugemessen wird — alles andere ist langweilig und wird beiseite geschoben.'[1]) Die Richtigkeit dieser Beobachtung wird bestätigt, wenn wir bemerken müssen, daß manches treffliche Stück deutschen Schrifttums

[1]) E. Graf, Akadem. Arbeiterunterrichtskurse gegen die Schundliteratur (Monatsh. der Comeniusgesellschaft f. Volkserziehung, April 1910).

lange Zeit deshalb wenig Beachtung findet, weil es schon durch seinen Umfang den Durchschnittsleser abstößt.

Und in wie hohem Grade können wir unsere Jungen durch 'Geschichten' erfreuen! Wie stark ist bei den meisten der Lesehunger, wie oft hören wir aus dem Munde der besorgten Mutter, daß ihr Sohn seine ganze freie Zeit der Lektüre widme! Warum also nützen wir diese Neigung nicht aus, warum geben wir dem Lesehungrigen nicht gesunde Nahrung, die seinen geistigen Kräften bekömmlich und förderlich ist?

Der naheliegende Einwurf, daß wenigstens in den Oberklassen die Besprechung ungekürzter Werke der deutschen Literatur stattfinde, wird durch den Hinweis darauf hinfällig, daß Novelle, Roman, Reisebeschreibung u. dgl. gar nicht oder nur nebenbei und in dürftigen Ausschnitten berücksichtigt werden.

Und doch wäre es gar nicht so schwer durchführbar, auch auf diesem Gebiete vollständige Kunstwerke zur Anschauung zu bringen. Es ist immer wieder mit Nachdruck zu betonen, daß wir — was noch lange nicht hinreichend bekannt ist — jetzt genug Sammlungen guter Volksschriften besitzen, deren einzelne Bändchen sehr billig zu haben sind (z. B. Reclam, Hendel, Meyer, Hesse, Cotta, Rheinische Hausbücherei, Deutsche Jugendbücherei, Wiesbadener Volksbücher usw.). Hier finden wir z. B. drei Kriegsnovellen von Liliencron, Auf der Nordpolfahrt von Frithjof Nansen (I. Mit Schlitten und Kajak), Aus den Bergen, Geschichten von Peter Rosegger und Hans Aanrud, von Gottfr. Keller und Tolstoi, und die köstliche auf intimster Beobachtung des Tierlebens fußende Geschichte einer Präriewölfin von Tompson für je zehn Pfennige (Deutsche Jugendbücherei), da sind für denselben niedrigen Einzelpreis oder für fünfzehn Pfennige käuflich Rosegger, Das zu Grunde gegangene Dorf, neben anderen Meisternovellen desselben Dichters, Ebner-Eschenbach, Der gute Mond, Krambambuli, Raabe, Die schwarze Galeere[1]), Stifter, Der Waldstieg, Granit, Mörike, Mozart auf der Reise nach Prag, Ch. Niese, Der goldene Schmetterling, H. Seidel, Die silberne Verlobung, E. Zahn, Der Lästerer, Eyth, Blut und Eisen, Anzengruber, Der starke Pankraz und viele andere köstliche, unvergängliche Perlen deutscher Erzählerkunst (Wiesbadener Volksbücher). Die Auswahl ist eine so eminent reichhaltige, daß für jede Geschmacksrichtung, jedes Alter, jeden erzieherischen Zweck mühelos genug herausgefunden werden kann. Sind neben altbewährten klassischen — die besonders zu erwähnen ich nicht für nötig befunden habe — auch Dichtungen moderner, noch lebender Autoren berücksichtigt, so scheint mir damit um dessentwillen einer zwingenden Notwendigkeit entsprochen, weil wir den heute lauter und häufiger denn je vernehmbaren Vorwürfen der Rückständigkeit begegnen müssen. Liegt mir auch die Meinung fern, wir müßten jedes neu am deutschen Dichterhimmel aufblitzende Gestirn, das von der Masse angestaunt und bejubelt wird, dem Unterrichte dienstbar machen, so bin ich doch von der Überzeugung durchdrungen, daß wir keinesfalls an den Erscheinungen der

[1]) Diese Novelle habe ich jüngst in 4 Stunden in der Obertertia mit bestem Erfolge behandelt.

modernen Schriftsteller in der Schule vorübergehen dürfen, die die Achtung urteilsfähiger Leser sich erworben haben, die den Beweis erbracht haben, daß sie nicht für den Tag und den Augenblick gelebt und geschaffen. Wen ich aber in diesen Kreis rechne, das geht meines Erachtens aus den oben angeführten Beispielen hinlänglich deutlich hervor.

Nach dieser Richtung noch etwas weiter steckt sich ihr Ziel die Manzsche Hof- und Universitätsbuchhandlung zu Wien mit einem neuen Unternehmen. Die unter dem Sammeltitel 'Neuere Dichter' erscheinenden kleinen, geschmackvoll und dauerhaft gebundenen Bändchen kosten allerdings durchschnittlich fünfundachtzig Pfennige, bieten dafür aber auch äußerlich und innerlich mehr als die billigen Ausgaben.[1]) Denn jede Nummer ist mit einer ausführlichen Einführung versehen, die — eine erfreuliche Neuerung — hinter dem Werkchen folgt, wo sie zweifellos mehr Aussicht auf Berücksichtigung durch den jugendlichen Leser hat, als wenn sie an der üblichen Stelle am Anfang des Buches sich befände. Diese Einführung macht mit den äußeren Lebensumständen und dem Entwickelungsgange des Dichters, sowie dem für das nähere Verständnis notwendigen Hilfswissen bekannt. Reichliche (doch nicht zu reichliche) Fußnoten unter dem Text erklären seltene, schwer verständliche und dialektische Ausdrücke und Wendungen, geben die Herkunft etwa vorkommender Zitate an und erläutern manches Sachliche, das nicht ohne weiteres allgemein bekannt ist. Vertreten sind (oder werden es bald sein) u. a.: Anzengruber, Bartsch, Ernst, Freytag, Hebbel, Heyse, Ibsen, Lagerlöf, Liliencron, Rosegger, Stifter, Droste-Hülshoff, Gotthelf, Keller, Mörike, Polenz, Schmidtbonn, Storm, Zahn.

Mag man über den Wert des einen oder andern und seiner Dichtungen als Schullektüre auch anderer Meinung sein (wie z. B. über Otto Ernst, den ich nicht so hoch einschätzen kann wie Prof. Martin, der einige seiner Novellen und Skizzen mit erläuternden Anmerkungen herausgibt), so ist doch nicht zu verkennen, daß die Möglichkeit eine Auslese zu treffen groß genug ist und daß hier andrerseits ein frischer gesunder Wind weht, dem wir unsere Schulstuben öffnen sollten.

Einige willkürlich herausgegriffene Proben (O. Ernst: Arbeit und Freude, Bartsch: Novellen, Heyse: Andrea Delfin[2])) haben mir den günstigsten Eindruck gemacht und lassen mir die ganze Sammlung für den Zweck, unsere Jugend zu zusammenhängender Lektüre zu erziehen, ganz hervorragend geeignet erscheinen.

Die Behandlung eines solchen Bändchens denke ich mir nun nicht so, daß

---

[1]) Die der älteren Zusammenstellung von Velhagen & Klasing angehörigen Bändchen 'Moderne erzählende Prosa' erscheinen mir, obwohl an sich gut, für den vorliegenden Zweck nicht so geeignet, weil jedesmal mehrere kleinere Geschichtchen vereinigt sind, also der Erziehung zum Genusse eines größeren Ganzen nicht dienen können.

[2]) Diese zu den schönsten Dichtungen Heyses gehörige Novelle, die ein glänzendes Bild Venedigs in buntbewegter Zeit entrollt, kann ich besonders empfehlen; sie eignet sich vielleicht für Unter- oder Obersekunda.

es vollständig in der Klasse vorgelesen wird, dazu ist die Zeit zu kostbar, und der pädagogische Gewinn, der aus dieser Übung resultiert, wäre ein zu geringer. Immerhin kann die eine oder andere Stunde selbst in den Mittel- und Oberklassen auch diesem Ziele geopfert werden. Das Opfer wird nicht nutzlos gebracht sein, da die Kunst verständnisvollen Vorlesens bei uns viel zu wenig geübt und darum auch nur in bescheidenem Maße vorhanden ist. Besonders wirkungs- und eindrucksvoll werden derartige Stunden werden, wenn der Lehrer selbst eine gewisse Fertigkeit im Rezitieren hat. Aber wie gesagt, das Lesen im Unterricht soll nur die Ausnahme bilden und vielleicht nur bei besonders nach irgendeiner Richtung hin charakteristischen Stellen stattfinden. In der Regel wird je nach der Reife und Fähigkeit der Klasse die Lektüre des ganzen Buches oder nur eines größeren Teiles als Hausaufgabe gestellt und daran in der Klasse eine Besprechung geknüpft, die das Wesentliche herauszuarbeiten sucht, vielleicht auch ein Aufsatzthema daran angeschlossen.

Noch ersprießlicher freilich scheint mir ein anderer Weg zu sein. Er bürdet zwar dem Lehrer ein bedeutendes Mehr an Arbeit auf, führt aber noch sicherer zum Ziele. Jeder einzelne Schüler (vielleicht auch eine kleine Gruppe von 3—5 Schülern) verschaffe sich ein besonderes Werkchen zur häuslichen Lektüre und verbreite sich dann in einem kurzen Vortrage in und vor der Klasse über den Inhalt von einem bestimmten Gesichtspunkte aus. Die zuhörenden Mitschüler würden auf solche Weise mit einem ihnen bisher unbekannten guten Literaturerzeugnis bekannt und dazu angeregt werden, es selbst in die Hand zu nehmen.[1]) Außerdem könnten wir durch solche gesunde Überwachung dem flüchtigen Lesen, dem 'Verschlingen' der Bücher, der 'Lesewut', der oft gerade tiefer angelegte sinnige Naturen verfallen, erfolgreich steuern und zu nachdenklichem Genießen, zu dem Wunsche, Denken, Fühlen und Wollen durch Lesen zu klären und zu fördern, hinführen. Auf der andern Seite aber würde jeder einzelne einmal gezwungen werden, ein abgeschlossenes Ganze aus der Welt deutscher Prosadichtung sich geistig zu eigen zu machen. Damit würde dem falschen Streben, unsere Schüler mit inhaltleeren Kenntnissen zu füllen, wirkungsvoll entgegengearbeitet und das erstrebt, was Herbart mit folgenden Worten als Endzweck jedes Unterrichts aufstellt:

'Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seinen Schüler . . . zu interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse das Mittel. Dieses Verhältnis nun kehre ich um. Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.'

Und ähnlich drückt diesen Gedanken Pestalozzi aus, wenn er sagt: 'Un-

---

[1]) Noch einen anderen Weg schlägt O. Trost (Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr., Febr. 1910) vor. Er empfiehlt durch die Einrichtung von Klassenbibliotheken, Besprechung der darin enthaltenen Bücher, wiederholte Veranstaltung einer Prüfung der im Besitze der Schüler befindlichen Bücher und schließlich unbeeinflußte Äußerung der kleinen Leser über ihre Lektüre die literarische Erziehung in der Schule zu pflegen.

wissenheit ist besser als Erkenntnis, die nur Vorurteil und Brille ist, und langsam auf eigene Erfahrung kommen, ist besser, als schnell Wahrheiten, die andere Leute einsehen, durchs Auswendiglernen ins Gedächtnis bringen und, mit Worten gesättigt, den freien, aufmerksamen und forschenden Beobachtungsgeist seines eigenen Kopfes verlieren.'

So wird durch die vorgeschlagene Übung nicht nur das Interesse unserer Jungen an guten Büchern geweckt, sondern auch ein tieferer pädagogischer Zweck verfolgt und der in jedem gesunden Menschen schlummernde Betätigungsdrang in gesunde Bahnen gelenkt. Zudem haben wir ein wirkungsvolles Mittel in der Hand, den schädlichen Einwirkungen der Schundliteratur zu begegnen, ein um so wirkungsvolleres, als das leicht empfängliche jugendliche Gemüt, erst einmal von der Erquickung, die vom guten Buche ausgeht, durch die Erfahrung überzeugt, eher vor der Beschäftigung mit den erbärmlichen und seichten Elaboraten der Schmutzindustrie bewahrt werden wird, als wenn man ihm in eindringlichster und überzeugendster Weise den verderblichen Einfluß der Dutzendware predigt. Mag sich der Schüler noch so sehr den von der Schule ausgehenden Eindrücken zu entziehen suchen, mag auch die Arbeit der Schule noch so wenig von den Eltern gestützt werden, der aufnahmefähige Sinn, das offene Herz unserer Jugend kann sich nicht dauernd dem Guten verschließen, und das Beispiel der Klassengenossen, die der guten Literatur sichtlich manches zu verdanken haben, wird sich sicherlich dem einzelnen unauslöschlich einprägen. Vorkommende Rückfälle, ja gänzliche Mißerfolge im einzelnen dürfen uns nicht entmutigen und von dem einmal betretenen Wege emsiger Bemühungen, das Lesebedürfnis unseres Volkes in richtige und gesunde Bahnen zu leiten, nicht abbringen.

Fragt man mich aber, woher für eine solche Neuerung die ohnehin für das große Pensum knapp bemessene Zeit abgespart werden soll, so erwidere ich: man beschränke den Memorierstoff noch viel mehr, als es schon geschehen ist, und plage sich und die Jungen nicht mit mühevollem Auswendiglernen und stundenlangem 'Abfragen' des Kampfes mit dem Drachen und verderbe nicht unserem Volke schon in der Jugend den Geschmack an den Meisterwerken deutscher Poesie, zumal es — wie glücklicherweise immer deutlicher erkannt wird — nicht die besten Köpfe sind, die mühelos solche Gedichte auswendigzulernen imstande sind und oft gerade geistig reiche Naturen an derartigen Aufgaben scheitern; auf der Oberstufe aber ließe sich dadurch Zeit gewinnen, daß man die literaturgeschichtlichen Ausführungen knapper bemißt und von den Erzeugnissen, die lediglich historischen Wert haben, nur das Allernotwendigste bringt, daß man, um ein Beispiel anzuführen, Klopstocks 'Messias' in einer halben statt — wie ich es als Schüler erleben mußte — in 5 bis 6 Stunden behandelt.

Schließlich müssen wir auch endlich dem berechtigten Vorwurfe begegnen, daß unsere höhere Schule ihre Zöglinge neben der Poesie auch in die erzählende Prosa einzuführen verabsäumt.

DIE ÜBERBÜRDUNGSNEUROSEN

Von Gustav Major

S. H. war Schüler der Untersekunda eines humanistischen Gymnasiums. Alle Lehrer hatten ihn gern, und auch bei seinen Kameraden erfreute er sich ziemlich allgemeiner Beliebtheit. Er war ja auch ein höflicher, bescheidener, fleißiger, umgänglicher junger Mann, der sich niemals etwas zuschulden kommen ließ, ein Musiker war er auch noch, Fröhlichkeit und offener Sinn ihm eigen. Eine etwas mädchenhafte Weichheit und Schmiegsamkeit, ein über die Norm hinausgehendes Anlehnungsbedürfnis machte ihn aber robusten, nüchternen Kameraden wenig angenehm. Seine Eltern waren stets mit seinem Betragen zufrieden gewesen. Schule und Elternhaus hegten gute Hoffnungen für die Zukunft.

Ein halbes Jahr vor dem Examen veränderte sich sein Wesen. Er wurde scheu, verschlossen, mißgestimmt, übellaunisch, gereizt, aufgeregt, lernunlustig und verdrießlich. Seine Schularbeiten ließen Fleiß und Ausdauer vermissen, seine Aufmerksamkeit im Unterrichte nahm ab, seine Leistungen wurden schlechter, vor allem konnte er in der Mathematik nicht mehr folgen. Niemand suchte und fand die Wurzel, man sah die genannten Erscheinungen und legte sie als Verstocktheit, Trotz, Eigensinn und Trägheit aus. 'Das vergeht schon wieder von allein', war der allseitige Trost. Eines Tages fehlte ein Geigenbogen, man suchte in allen Kästen der Alumnen und fand ihn bei S. Die Schulleitung benachrichtigte die Eltern und verwarnte den Knaben. Die Wirkung war anscheinend zufriedenstellend. 'S. nahm sich zusammen', und keinerlei Verfehlungen wurden bekannt. Man freute sich seiner weisen Maßnahmen und vergaß das Eigentumsvergehen. 'Seine guten Seiten sind zum Durchbruch gekommen und haben ihn wieder auf den richtigen Weg gebracht.'

Und da die Enttäuschung, als tagtäglich neue Vergehen bekannt wurden. Noten hatte er genommen, Bücher entwendet und Geld aus den Taschen der Überröcke seiner Kameraden gestohlen. Das seine Taten in der Schule. Sein Vater sah eines Tages, daß S. eine elektrische Klingel und einen Schalter hatte, Dinge, die er sonst nicht besessen. 'Das sind billige Massenartikel, die ich mir gekauft habe, um mir eine elektrische Klingelleitung zu legen.' Dem Vater kam das verdächtig vor, und er tat, was er noch nie getan hatte(!), er schaute in der Kommode seines Sohnes nach und entdeckte eine Unmenge elektrischer und photographischer Bedarfsartikel: Dutzende Schalter, Druckknöpfe, Films, Platten, Entwickler usw. 'Einen kleinen Laden elektrischer und photographischer Dinge', sagte der Vater, habe er vorgefunden. Bücher hatte

der Schüler sich aus der Bibliothek entliehen unter falschen Namen, in allen möglichen Geschäften hatte er Einkäufe gemacht auf falsche Namen, im Theater war er heimlich gewesen, wenn seine Eltern abends nicht da waren; von alledem hat niemand etwas gewußt, weder die Schule noch die Eltern.

Auf die meisten der Delikte konnte er sich gar nicht mehr besinnen, was man ihm wieder als Trotz und Verstocktheit auslegte. Er mußte zum Rektor, um sich zu verantworten. Auch hier konnte er keinen Grund für sein falsches Handeln angeben. Nach langem Verhör stiegen dem Rektor Zweifel an seiner Zurechnungsfähigkeit auf: 'ich halte ihn nicht für normal'. Jetzt fiel ihm auch ein, daß S.s Wesen ein anderes geworden war. Der Rektor mußte die Angelegenheit in der Konferenz zur Entscheidung stellen und hatte das gesamte Kollegium gegen sich, als er S. nicht dimittieren wollte. Niemand glaubte ihm, daß es sich um abnorme Erscheinungen handelte, selbst das beigebrachte Gutachten des Arztes war ohne Wirkung. Der Vater stellte inzwischen den Antrag auf Entlassung auf Grund des ärztlichen Zeugnisses, die denn auch endlich gewährt wurde.

S. war nicht moralisch verkommen, nicht ein schlechter Mensch, sondern ein überbürdeter Junge, der den Anforderungen der Schule nicht mehr standhalten konnte. Seine ehrgeizigen Eltern hatten darein gewilligt, oder es sogar wohl gewünscht, daß er Englisch, Stenographie-, Musik- und Turnstunden fakultativ neben der Schule betrieb. So blieben ihm an den Wochentagen nur wenige Minuten zur Erholung und Kräftigung, 'nur Sonntags hatte ich Zeit'. Wenn er mit seinen Kameraden baden ging, so hat man sich auch 'genügend gestärkt'. Ob er sonst noch Alkohol zu sich genommen hat, habe ich nicht versucht zu ermitteln. Geraucht hat er auch.

Von der Mutter, die stark nervös ist, ist er sicher belastet, und vom Vater hat er wohl auch etwas geerbt, denn 'wir waren als Jungen auch keine Engel, tolle Dinge haben wir auch gemacht'. Er war auch früher dem Alkoholgenuß ergeben, jetzt darf er nicht mehr trinken(!). Als kleines Kind hatte S. immer Verdauungsstörungen, er konnte weder Milch noch Haferpräparate vertragen, so daß er tagelang mit Eiweiß und Kognak ernährt wurde. Mit 12—14 Jahren hatte er abermals Verdauungsstörungen, die teilweise mit Krämpfen einhergingen. Dann hatte er eine Siebbeineiterung, in deren Gefolge sich lästige Kopfschmerzen einstellten. So disponiert für Abnormitäten mußte die Überanstrengung der Schule Ausfälle schwerster Art zeitigen. Es ist aber auch möglich, daß ein rein physiologischer Grund für die Erschöpfung vorlag. Irgend ein geschwächtes Organ, Kopf, Magen, Darmkanal, Luftwege, Blutumlaufapparat kann Ursprung und Sammelpunkt nervöser Beschwerden gewesen sein. Mit diesem Mangel an Energie konnte S. nicht gleichen Schritt halten mit seinen Kameraden, er mußte sich überanstrengen. Oder endlich ist auch denkbar, daß er seine Übeltaten nach Alkoholisierung vollbracht hat.

Für alle diese Handlungen bestand teilweise Amnesie, er wußte tatsächlich nicht, ob er das gekauft oder genommen hatte, oder nicht. Ich selbst habe noch nach fünf Wochen beobachtet, daß er nicht bestimmt wußte, ob er die

Platte schon entwickelt hatte oder nicht, ob er eine Arbeit getan hatte, ob er eine Bestellung ausgerichtet hatte. Sein Willensgedächtnis war geschwächt, er wollte gern alles tun, was man ihm aufgab, vergaß es aber oft. So erklären sich auch seine Handlungen in etwas, er wollte es nicht und tat es doch wieder.

Nach Überanstrengungen geistiger oder körperlicher Art bekam er Erbrechen und Kopfweh. Auch nach längeren Spaziergängen traten diese Erschöpfungen auf. Ein auffallender Wechsel der Gesichtsfarbe machte sich oft bemerkbar, tiefes Rot wechselte mit großer Blässe. Er hatte Zuckungen in der Mund-' und Augenmuskulatur, die auch während des Schlafes anhielten. Der Schlaf war recht unruhig und nicht tief, er sprach viel während des Schlafes und wälzte sich aufgeregt im Bett umher. Morgens war er dann müde und matt. Daß seine unterrichtlichen Leistungen immer schlechter wurden, ist erklärlich. Er war bei der Aufnahme in unser Heim so erschöpft, daß er nicht zehn Minuten im Unterrichte folgen konnte. 'Wie geht's weiter', 'was kommt nun', 'ich weiß nicht'. Er, der für Sprachen gut veranlagt war, schrieb jetzt selten über genügend, er machte Fehler, eines Quintaners würdig.

Am deutlichsten zeigten sich seine Defekte in der Algebra, Geometrie, im Rechnen. Ganz leichte algebraische Aufgaben löste er nicht: 'Ein Hasensprung ist 60 cm lang, ein Hundesprung 80 cm, springt der Hase 2 mal, so springt der Hund 3 mal. Der Hase ist dem Hund 100 m voraus. Wann hat der Hund den Hasen eingeholt?' Antwort: 'Überhaupt nicht, denn der Hundesprung ist länger, also kommt der Hase immer weiter fort.' Er konnte die einfachen Sätze der Kongruenz der Dreiecke nicht beweisen. Dreiecke zu konstruieren, war ihm erst recht unmöglich. Die Bruchrechnung führte ihn stets in die Brüche. Multiplizieren und Dividieren, Addieren und Subtrahieren ungleichnamiger Brüche brachte er nie fertig.

Dieselbe Urteilsschwäche zeigte sich auch sonst. Wir sprachen einmal im Gesamtunterricht von den Luftschiffen Zeppelin und Parseval. Er wußte, daß der Zeppelin aus einzelnen Ballonetts besteht, während der Parseval ein Ganzes ist. Jetzt fliegt ein Propeller in den Zeppelin, und auch dem Parseval widerfährt dasselbe. Der Zeppelin sinkt nicht, während der Parseval sinkt. Er konnte nicht den Grund dafür angeben. Grund und Folge, Ursache und Wirkung erkannte er nicht immer. Das Gesetz der kommunizierenden Röhren war ihm bekannt, und trotzdem wußte er nicht, warum aus dem Wasserhahne einer Wasserleitung Wasser läuft, wenn nicht gepumpt wird. 'Es kann nicht laufen, es hat ja keinen Druck, wenn die Pumpe nicht läuft.' Ein andermal: 'Bei den prüfenden Professoren sind die Kollegs immer besucht, bei den andern nicht. Warum?' — 'Es müßte doch eigentlich umgekehrt sein.'

Auch sein ethisches Urteil war getrübt. Wir hatten uns über die gottesdienstlichen Einrichtungen der Juden unterhalten und hatten gefunden, daß das Opfer Gott mit dem Volke versöhnen sollte, daß des Volkes Sünde dadurch getilgt werden sollte. 'Das ist fein, wenn man irgend etwas ausgeübt hat, so opfert man und ist seine Schuld los.' Oder ein anderes Beispiel. Ich hatte ihm eine Geschichte erzählt: Ein Neger bittet einen Pflanzer um etwas Tabak.

Er erhält ihn, findet aber dazwischen einen Taler und findet nicht eher Ruhe, bis er den Taler zurückgegeben hat. Die Handlung des Negers gibt S. Veranlassung zu folgender Äußerung: 'Der Taler gehört ihm, er brauchte ihn nicht zurückzugeben, da er ihn geschenkt bekommen hat.' Selbst meine Einrede, daß er nicht das Geld, sondern Tabak erbeten hatte, ließ ihn dabei beharren: 'Es lag doch aber drin.'

Diese Schwäche des Urteils ist kein Symptom der Überbürdung, sondern sie ist der leichten Debilität eigen. Wenn nun ein debiles Kind mit eingeengtem ethischen Urteil völlig erschöpft ist, so stellen sich falsche Handlungen weit eher ein als sonst, andererseits wirkt die Ermüdung verstärkend auf die intellektuellen Mängel. Daher einmal sein falsches Tun und zum andern die unterrichtlichen Ausfälle. Letztere hätten in der Schule bemerkt werden müssen, sie durften nicht als Faulheit und Trotz ausgelegt werden.

Das ärztliche Gutachten gab dem Vater Veranlassung, uns seinen Sohn zu übergeben. Der Erfolg zielbewußter Heilbehandlung war durchaus zufriedenstellend. S. wurde nach nicht langer Zeit in Obersekunda aufgenommen, S. hat seine alte Arbeitsfreude wiedergewonnen und kommt seinen Verpflichtungen treulich nach. Allerdings muß er weiterhin geschont werden, er muß Abstinent bleiben in baccho und venere, wenn nicht eine neue Ermüdung Platz greifen soll.

Noch ein anderer Fall sei kurz angeführt. L. H., 11 Jahre alt, ist Schüler der Quinta. Von beiden Eltern hat er eine leichte Nervosität ererbt. Die Volksschule und die Sexta hat er ohne Schwierigkeiten durchlaufen. In der Quinta zeigten sich jedoch bald Ermüdungserscheinungen. Der Schlaf litt zu allererst. Während der Nacht wälzte er sich hin und her in seinem Bett und schnalzte mit der Zunge. Darnach hatte er erhöhte Schluckbewegungen, und dann sprach er im Traum. Zeitweise auch schrie er auf (pavor nocturnus), richtete sich im Bett auf, sah im Zimmer umher und legte sich endlich wieder hin und schlief weiter. Niemals hatte er anderen Tags eine Erinnerung davon. Die Schrift wurde ungleichmäßig und unsauber, die Aufmerksamkeit nahm ab, das Gedächtnis verlor an Kraft, die Leistungen wurden schlechter. Er machte jetzt Fehler, die er früher nicht gemacht hatte. Die Aufsätze wurden gedankenärmer, manchmal zeigten sich Sprünge im Ablauf der Ideenassoziation. Am schlechtesten war es mit seinem Sprechen, er konnte immer schwer antworten. Bekam er eine Rüge, so wurde es schlimmer, er stolperte und stotterte und brachte kein Wort heraus. Im Französischen gings am schwersten, er konnte bald gar nicht mehr übersetzen, und sollte er lesen, so brachte er kein Wort heraus. Es zeigten sich Paroxysmen, leichte Krampferscheinungen der Atmungs- und Stimmuskulatur. Sobald er die Sprachwerkzeuge zur Lautbildung einstellte, löste dieser Impuls leichte Spasmen aus, und er kam nicht zum Sprechen. Diese Unmöglichkeit des Lesens und Antwortens bedingte seinen Abgang von der Schule.

Die nervöse Disposition hatte sich durch Überanstrengung verdichtet und diese Ausfallssymptome hervorgerufen. Die Eltern glaubten durch eine lokale Behandlung des Kehlkopfes die Sprachstörungen beseitigen zu können und gingen zum Halsspezialisten. Dieser elektrisierte den Kehlkopf, selbstverständlich

mit negativem Erfolg, da diese Sprachstörung ja kein Primärleiden war, sondern eine Begleiterscheinung, ein koordiniertes Symptom, ausgelöst durch Überbürdung. In unserer Behandlung klangen alle Ermüdungserscheinungen ab, und nach vier Monaten sprach er fast fließend; nur wenn er erregt war, traten die alten Anomalien auf. Zur Schule kann er jetzt noch nicht wieder gehen, denn sobald ihn der Lehrer scharf anspräche, würden dieselben Ausfälle sich einstellen, da seine psychische Spannkraft noch nicht vollwertig ist. —

So könnte ich noch viele Fälle aus meiner Praxis anführen, die alle dasselbe zeigen würden, daß nervöse und pathologisch veranlagte Kinder durch den heutigen Schulbetrieb ermüden können, wenn nicht müssen, daß die Schule fast niemals die Wurzel der verminderten Spannkraft erkennt und die Kinder so lange in ihrem Betriebe beläßt, bis sie völlig zusammengebrochen sind und ihr Verbleib auf der Schule sich von selbst verbietet. Würde man die ersten Ermüdungserscheinungen kennen und als solche erkennen, so wäre dem Schüler und dem Lehrer viel Not und Jammer, viel Zeit und Mühe erspart; das Kind würde nicht Schaden leiden an seiner Gesundheit, und es würde für das Leben tüchtiger sein. Nachstehend sollen die ersten und wichtigsten Ausfallssymptome zusammengestellt werden, damit auf Grund der Kenntnis derselben die Lehrer eine keimende Ermüdung erkennen können.

Als erstes Symptom stellt sich oftmals eine motorische Unruhe ein. Die Kinder sind unruhig, sie können nicht still sitzen, nicht still stehen, Hände und Füße sind ständig in Bewegung. Die Ursache ist eine psychomotorische, es fehlen Hemmungen: Reize der Außenwelt und Vorstellungen übertragen sich ungehemmt in die motorische Region und lösen Bewegungen aus. Nur dann, wenn die Muskelbewegungen auch während des Schlafes anhalten, sind sie krankhaft. Die gleiche Unruhe findet sich in sprachlicher Sphäre. Die Kinder sind laut, sie singen und sprechen den ganzen Tag, auch ist das Tempo beschleunigt. Die Handschrift wird schlechter, die Kinder schreiben unregelmäßig, ohne Größenverhältnis, sie halten die Linien nicht inne und schreiben unsauber. Dasselbe findet sich beim Zeichnen.

Nägelkauen, Nägelpflücken, Haarausreißen, Reiben mit den Händen, Zupfen an der Jacke, Spielen mit den Knöpfen usw. stehen auf der Grenze zwischen schlechter Gewohnheit und dem Tic. Der Betreffende kann sich wohl einen Augenblick beherrschen und seine Ticbewegungen unterlassen, er leidet aber unter dieser Willensanstrengung so sehr, daß er sofort wieder die alten Bewegungen ausführt.

Neben diesen psychomotorischen Reizerscheinungen beobachtet man immer eine Schwankung und Veränderung der Gefühle, der Affekte, der Stimmung. Es besteht ein Mißverhältnis zwischen auslösendem Reiz und ausgelöstem Gefühl. Intensität und Dauer der Reaktionen sind übermäßig stark. Dazu schwankt die Stimmung sehr leicht und oft. Ermüdete Kinder reagieren auf alle Reize überstark, die Gefühle sind überwertig und haben krankhaftes Gepräge. Sehr reizbar sind sie alle. Fragt sie der Lehrer nicht, so mag er sie nicht leiden, fragt er sie viel, so will er sie reinlegen;

sieht er sie an, so sind sie beleidigt, rügt er etwas in der Allgemeinheit, so meint er sie usf. So kann sich allmählich diese Stimmungslage so verdichten, daß sie trotzen und die Antwort verweigern. Und dann die Strafe!

Auch können die Gefühlstöne von zu langer Dauer sein. Es kommen fast durchweg negative Gefühle in Betracht, sie führen durch ihr langes Anhalten zu einer traurigen Verstimmung. Die Kinder sind niedergeschlagen, verdrießlich, arbeitsunlustig, ohne Anteilnahme, unordentlich, unverträglich und scheu. Sie führen ein Leben für sich in Abgeschiedenheit, an nichts nehmen sie teil, sie sitzen und hängen ihren Gedanken nach, oder stieren ins Leere. Solche Verstimmungen können, wenn sie anhaltend und tief sind, Anlaß sein zu Selbstmorden und sind daher zu beachten.

Bei andern Kindern springt die Stimmung um, jedoch sind Stimmungsschwankungen etwas seltener und auch schwerer zu erkennen, da ja auch normale Kinder lachen und weinen fast zu gleicher Zeit. Die Unbeständigkeit, Überstürzung und Häufigkeit lassen doch das Krankhafte erkennen.

Eine Folgeerscheinung des gestörten Gleichmaßes zwischen Reiz und Reaktion ist die Schreckhaftigkeit. Das Kind erschrickt aus ganz geringen Anlässen. Die Unlustgefühle sind von zu langer Dauer und zu starker Intensität. Es kommt auch zu Schrecklähmungen und Schreckstummheit. Das Kind steht wie gelähmt und rührt sich nicht, es vermag nicht zu antworten, alle Bewegungen sind gehemmt. Da hilft kein Stock, keine Strafe.

Die Angst ist auch ein Zeichen beginnender Erschlaffung. Während früher das Kind allein auf den Boden, in den Keller, auf den Hof ging, will es das jetzt nicht mehr. Es will nicht einmal allein im Zimmer sein, auch am Tage nicht. Vor einem Gewitter hat es fürchterliche Angst. Vor dem Schlafengehen kontrolliert es mit peinlichster Genauigkeit alle Fenster, Türen, Schränke, Tische usw., und trotzdem malt ihm seine Phantasie grauenerregende Bilder vor. Normale Kinder tun dasselbe unter Umständen auch, sie haben auch manchmal Angst, hier aber kennzeichnet das absolute Unvermögen, die Affektserregung niederzuhalten, das Krankhafte.

Schläft nun das Kind abends ein, so kommt die Phantasie nicht zur Ruhe, sie läßt schreckliche Träume entstehen. Das Kind liegt unruhig, zuckt zusammen, fährt wirr aus dem Schlaf empor, spricht, schreit, weint, lacht und singt, gelegentlich steht es wohl gar auf und schlafwandelt. Dieser Schlaf kann seine Aufgabe, die Verbrennungsschlacken des Körpers auszuscheiden und wegzuschaffen, nicht erfüllen, und ungestärkt geht das Kind an die Arbeit des neuen Tages und schafft zum alten Minus ein neues.

Eine ähnliche Wurzel wie die Schreckhaftigkeit hat die Abneigung der Kinder vor gewissen Personen, Tieren, Farben, Geruchs- und Geschmacksempfindungen usw. Es ist nicht leicht, immer mit Sicherheit zu sagen, was krank und was nicht krankhaft ist. Sind die Reaktionen überstark, zittert das Kind, kann es nicht sprechen oder erbricht es gar, so ist es krankhaft. Das Kind weiß auch nie anzugeben, warum ihm dies gerade so unangenehm ist. Auf denselben überwertigen Unlustgefühlen beruhen die Nahrungsidiosyn-

krasien. Wenn man hier nicht durch Ablenkung die Abneigungen sieghaft bekämpfen kann, so versuche man es ja nicht mit Strenge, sondern komme dem Kinde entgegen.

Vasomotorische Störungen sind auch oft zu finden. Die Haut ist bläulichrot gefärbt, auch bei warmem Wetter, Hände und Füße sind stets kalt, und die Gesichtsfarbe wechselt oft, dem Füllen und Leeren der Blutgefäße folgend. Bei allen diesen Kindern ist die Haut sehr empfindlich gegen Druck, Stoß, Schlag und Insektenstiche. Andere wieder leiden an Nesselausschlag oder schwitzen nachts.

Ist das vasomotorische Zentrum sehr leicht erregbar, so kommt es nicht selten zu Ohnmachten. Ganz geringe Anlässe lösen sie aus, geringe Schmerzen, leichte Aufregungen, oder irgendwelche Vorkommnisse des täglichen Lebens, z. B. das Stürzen eines Pferdes, das Ausführen irgendeiner turnerischen Übung durch andere, das Gehen des Schornsteinfegers auf dem Dach usw. Dumpfe Luft hat oft die gleiche Wirkung.

Nervöses Erbrechen, vor allem früh morgens vor der Schule, kann auch eine Ermüdungserscheinung sein. Die Übererregbarkeit des Brechzentrums führt auch zu Schwindelanfällen, z. B. beim Schaukeln, Tanzen, Turnen. Erbrechen, Schwindel und Ohnmachten sind nur dann als Ermüdungserscheinungen anzusehen, wenn sie sonst nicht bestanden haben und sich keine andere Ursache findet.

Viele überbürdete Kinder leiden dazu an starkem Herzklopfen.

Auch der Verdauungsapparat kann Ursprung und Sammelort nervöser Erscheinungen sein. Dann magern die Kinder ab, essen wenig und vertragen fast nichts und haben fast nie Hunger. Die Muskeln schwinden zusehends. Andere wieder leiden unter einem häßlichen, häufigen Aufstoßen. Kaum haben sie begonnen zu essen, so stellen sich Blähungen ein und täuschen das Sattsein vor. In besonderen schweren Fällen erbrechen die Kinder nicht selten. Dieselben Gasansammlungen finden wir im Darmkanal, eine recht unangenehme Sache für die Kinder. Der Leib ist stets stark aufgetrieben, wodurch schmerzhafte Spannungsgefühle entstehen können. Andere Kinder wieder reagieren auf Erschlaffung mit Verstopfung oder Diarrhöe. Jede Aufregung ruft eine dieser Erscheinungen hervor und stört so das Wohlbefinden der Kinder.

Nicht selten greift die Erschlaffung auch auf die Urogenitalorgane über. Viele dieser Kinder sind Bettnässer zur Zeit seelischer Widerstandslosigkeit. Jede Angst und Anfregung hat diese Wirkung. Über Nacht bei schweren Träumen transpirieren sie stark und nässen ein, in schwereren Fällen geht auch der Kot ab.

Es kommt auch zu sensiblen und sensorischen Ausfällen. Die Kinder sind überempfindlich und wehleidig. Ein leichter Stoß oder Schlag macht sie jämmerlich weinen und klagen. Starke Geräusche, lautes Sprechen, Musik, grelles Licht können sie nicht vertragen. Oder aber die Seh- oder Hörfähigkeit ist herabgesetzt, andere wieder leiden unter zu starker Geruchsempfindlichkeit, wieder andere haben herabgesetzte Geschmacksempfindungen.

Die Überbürdung bedingt aber nicht nur Herabminderung durch die organischen Funktionen, sondern sie beeinträchtigt auch die intellektuellen Kräfte. Vor allem ist es immer die Aufmerksamkeit, die starke Einbuße erleidet. Durch die Überbürdung werden die meisten Kinder aufgeregt, nur wenige sind apathisch und niedergeschlagen, dementsprechend ist die Weckbarkeit der Aufmerksamkeit in den weitaus meisten Fällen gesteigert. Es ist unendlich schwer, die Aufmerksamkeit erregter Kinder zu richten, und ebenso schwer, vielleicht noch schwerer, die Aufmerksamkeit apathischer Kinder zu wecken. Aber nicht nur die Weckbarkeit weicht von der Norm ab, auch die Haftfähigkeit der Aufmerksamkeit ist gestört. Ist die Weckbarkeit der Aufmerksamkeit sehr gesteigert, so ist es schwerer, ein Kind zur verweilenden Beobachtung der Dinge zu bringen — sensorielle Konzentration —, weil es eben seine Aufmerksamkeit nicht dauernd auf gegebene Reize einstellen kann. Ist dagegen die Weckbarkeit herabgesetzt, so hält es meist nicht schwer, die Aufmerksamkeit dauernd auf Reize einzustellen, wenn sie einmal geweckt ist.

Ungleich schwerer ist die intellektuelle Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigt. Das Kind kann seine Aufmerksamkeit nicht anhaltend auf zu erwartende Reize einstellen; jeder Nebenreiz zieht die Aufmerksamkeit auf sich und wirkt so als Hauptreiz, so daß der gewollte Hauptreiz nicht in Aktion treten kann. Solche Kinder in der öffentlichen Schule zu unterrichten, ist unmöglich, sie bedürfen eines besonderen Aufmerksamkeitsunterrichtes, wie ihn die Schule nicht bieten kann. Kann das überbürdete Kind in der Schule aber nicht folgen, so bleibt ihm das Erarbeiten der Unterrichtsstoffe für die häusliche Arbeit. Es muß somit mehr arbeiten als die andern Kinder, mehr, als seine geschwächten Kräfte leisten können, und abgearbeitet und matt geht es andern Tags in die Schule. Die herabgesetzte Aufmerksamkeit bedingt ein Plus an häuslicher Arbeit, und dieses schafft ein Minus an psychischer Energie.

Auch die Ideenassoziation ist gestört, der Ablauf der Gedanken ist bei erregten Kindern erheblich beschleunigt, bei apathischen verlangsamt. Das erlebt jeder Lehrer jeden Tag. Die beschleunigte spontane Assoziation schafft die ewigen Schwätzer, deren Mund nicht still stehen kann, ein Gedanke jagt den andern, es entsteht Ideenflüchtigkeit oder gar Ideenflucht. Es fehlen immer im Ablauf der Gedanken eins oder einige Zwischenglieder. Die Kinder können dadurch nicht folgen, keine Geschichte erzählen und keinen Aufsatz anfertigen. Ist die Assoziation gehemmt, so können die Kinder nicht folgen. Ehe sie den einen Gedanken verarbeitet haben, ist der Unterrichtsbetrieb schon weiter gegangen, und so müssen die Leistungen solcher Kinder ebenso mangelhaft bleiben.

Eine gewisse, ziemlich starke Urteilsschwäche gehört gleichfalls zur Überbürdung. Die Urteilsassoziationen erheischen eine viel zu komplizierte abstrakte Tätigkeit, deren die Kinder nicht fähig sind. Fehlt in der Kette der Gedanken irgendwo ein Glied, so muß das Urteil falsch sein. Hat das Gedächtnis auch noch gelitten, so ist's noch schlimmer, da durch diesen Ausfall noch mehr Lücken entstehen. Am deutlichsten zeigt sich dies im Rechnen. Die Kinder können selbst leichte algebraische Aufgaben nicht lösen, die sie früher

schon konnten, beim Rechnen mit Brüchen irren sie oft. Ganz auffallend sind die Erinnerungsdefekte in der Rechtschreibung. Während die Kinder früher fehlerlos oder fast ohne Fehler schrieben, schreiben sie jetzt falsch, sie verwechseln einzelne Buchstaben.

Eine andere inhaltliche Störung der Ideenassoziation ist das Überwuchern der Phantasie. Nicht selten glauben die Kinder selbst an ihre Phantasiegebilde und halten sie für wahr. So erklärt sich die häufige Unwahrhaftigkeit ermüdeter Kinder. Daß es sich hier nicht um physiologisch gesunde Lügen handelt, geht daraus hervor, daß die Kinder sich durchaus nicht immer durch ihre Unwahrheiten in angenehme Lagen bringen, sie verschaffen sich nicht immer Vorteile, sondern ebenso oft Nachteil und Schaden. Die pathologische Lüge ist durch Aussicht auf Belohnung nicht zu dirigieren und zu unterdrücken. Wieviel müssen diese Kinder gerade unter den Folgen dieser Unwahrheiten leiden. Man straft und hofft auf Erfolg, doch vergeblich.

In ganz groben Umrissen sind hier die Symptome der Überbürdung zusammengestellt, so daß jeder aus dem Vorhandensein mehrerer auf Ermüdung schließen kann. Ein einzelnes Symptom jedoch besagt nichts, vor allem dann, wenn es nur kurze Zeit bestand. Auch ist es sehr wohl möglich, daß das eine oder das andere eine Begleiterscheinung einer Verstimmung oder einer Erkrankung sein kann. Treten die Anfälle gehäuft auf, so ist jedoch stets Gefahr im Verzuge, und immer sollte der Lehrer Gelegenheit nehmen, die Eltern zur Konsultation eines Arztes zu veranlassen. 'Überbürdung' ist keine Erkrankung, sondern eine Funktionsstörung, die durch geeignete heilpädagogische Maßnahmen wettgemacht werden kann. Je früher das Kind in Behandlung kommt, desto schneller kann es der öffentlichen Schule wieder zugeführt werden, und desto sicherer werden Verirrungen und Vergehen niedergehalten.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Oskar Jäger, Deutsche Geschichte; zwei Bände mit 220 Abbildungen und 15 historischen Karten. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung; 1909 u. 1910. XII u. 668, XI u. 690 S.

In einem Alter von 85 Jahren unternahm Leopold v. Ranke sein letztes großes Geschichtswerk, die Weltgeschichte, in der Fülle der Erkenntnis des Alters und zugleich in jugendfrischer Kraft. Er macht einmal in einem Briefe die Bemerkung, daß man eigentlich alt sein müsse, um Geschichte zu schreiben. Und Oskar Jäger bemerkt dazu: 'Er wollte damit sagen, daß nur wer Menschenleben und Menschenschicksale im Kleinen des Einzellebens und in mannigfaltiger Gestalt an sich selbst und vielen anderen kennen gelernt und erfahren habe, die darin waltenden Kräfte hinlänglich kenne, um sie auch im Großen des Völkerlebens unbefangen und gerecht zu würdigen.' Nahezu achtzigjährig hat Jäger seine Deutsche Geschichte niedergeschrieben; im November 1909, in das 80. Lebensjahr eingetreten, hatte er den zweiten Band vollendet, am 2. März 1910 ist er dahingeschieden. Jener Vorteil des Alters ist auch ihm zuteil geworden, er hat mehrere Generationen an sich vorüberziehen sehen und von seinem 18. Lebensjahre an (mit dem Jahre 1848) den Gang, der unser Vaterland an Abgründen hin zu seiner jetzigen Höhe führte, mit politischem Interesse und patriotischer Teilnahme mitgemacht. In Wetzlar, wohin er 1859 aus seiner schwäbischen Heimat als Lehrer berufen wurde, sah er sich zuerst in die Lage versetzt, Geschichtsunterricht zu erteilen, und hier kam ihm zuerst der Gedanke, daß es dermaleinst sein Amt sein dürfte, ein Geschichtschreiber zu werden. Mit besonderer Vorliebe und reichem Erfolg hat er dann während seiner langen Lehrtätigkeit den Geschichtsunterricht gegeben und am Ende seines Lebens noch neun Jahre an der Universität Geschichte gelehrt. Als Frucht dieser seiner Tätigkeit hat er uns schon vor langen Jahren die in 9. bzw. 8. Auflage erschienenen und in Lehrer- und Schülerkreisen weit verbreiteten Bücher 'Geschichte der Römer' und 'Geschichte der Griechen' geschenkt, sodann seine Weltgeschichte in 4 Bänden, ein Volksbuch im rechten Sinne des Wortes, woraus vor allem die auch als besonderer Band erschienene Geschichte des XIX. Jahrhunderts zu den gelesensten Geschichtsbüchern gehört.

In seinem 1883 erschienenen pädagogischen Testament 'Aus der Praxis' sagt Jäger einem jungen Geschichtslehrer u. a.: 'eine gute Deutsche Geschichte gibt es nicht', und lange schon war es sein Wunsch in der Muße des Greisenalters noch ein Buch zu schreiben, das die deutsche Geschichte von den alten Zeiten bis zum Ende des XIX. Jahrh. in einer gedrängten, die weiten Kreise der Gebildeten anziehenden Fassung erzählte. Dies Werk noch zum Abschluß zu bringen war ihm zu seiner Freude beschieden. Es ist aus dem Vorrat erwachsen, den er sich in langen Jahren des geschichtlichen Unterrichts gesammelt. Er rät in dem genannten pädagogischen Testament dem jungen Lehrer sich zunächst aus einer befriedigenden Deutschen Geschichte ein Geschichtsheft anzulegen. 'In dieses Heft, das ihn durchs Leben begleiten muß, trage er aus seiner weiteren Lektüre, seinen späteren Studien ein, was ihm für die Schule verwendbar erscheint. Alle 5, 6, 7 Jahre etwa arbeite er dasselbe nach seinen didaktischen Erfahrungen, wenn er deren gemacht hat, um.' Solcher langjährigen Arbeit ist, das spüren wir, auch seine

Deutsche Geschichte entsprossen. Aus dem überaus reichen Stoff ist alles Unwesentliche ausgeschieden, Haupt- und Nebensachen sind sorgfältig unterschieden, die Ereignisse klar und individuell geprägt, die Personen scharf und bestimmt charakterisiert, in Vor- und Rückblicken, in kurzen Vergleichen und Parallelen sind die Ereignisse und Personen mit anderen der deutschen und fremden Geschichte in Beziehung gesetzt, und von hoher Warte in souveräner Beherrschung des Stoffs läßt er mit dem klaren Blick der abgeklärten Ruhe des Alters und doch mit innerer Anteilnahme in jugendfrischer Kraft die Geschichte unseres Volkes vor seinen Augen vorüberziehn. Schlicht, einfach und objektiv läßt er, ohne überflüssige Worte, die Sache selbst reden, aber getragen von warmer Liebe zu seinem Volk und Vaterland und zu den großen Helden seiner Geschichte, und macht auch hier wieder selbst zur Wahrheit, was er dem jungen Lehrer empfiehlt: 'Er trachte nicht nach warmem, lebendigem, patriotischem Vortrag, sondern nach einer einfachen und bestimmten Sprache, so wird ihm das andere, wenn er nämlich Leben, Wärme und Patriotismus in sich hat, von selbst zufallen.' 'Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor.' Hervorzuheben ist noch die Prägnanz der Darstellung, in der vielfach in Neben- und Zwischensätzen, Parenthesen usw. in großer Knappheit ein reicher Stoff zusmmengefügt, auch verbindende Worte oft vermieden sind, so daß sich das Werk in vielen Partien, wenn auch fließend und leicht verständlich, doch nicht so leichthin liest. Es ist — und auch das ist ein Vorzug — keine allzu leichte und flüchtige Art des Erzählens, sondern die Lektüre fordert auch Nachdenken und Überlegen und soll nach dem Vorwort Jünglinge für das Studium trefflicher Spezialwerke anregen und gewinnen. Neben den kriegerischen und politischen Ereignissen findet auch das religiöse, soziale, wirtschaftliche und industrielle Leben, die Entwicklung der Literatur und Kunst, Wissenschaft und Technik usw. gebührende Berücksichtigung.

In allem zeigt auch diese Geschichte die Eigenschaften des Mannes, wie er uns sonst im Leben und in seinen Schriften entgegentrat: seine Liebe zur Wissenschaft und eine tiefe Bildung, eine schlichte Natürlichkeit, Einfachheit und Bescheidenheit und dabei eine kräftige und edle Männlichkeit ohne Furcht und Scheu nach oben und nach unten, seine Geradheit und Wahrhaftigkeit, seine Abneigung gegen alles Gemeine und allen Schein, gegen Unterwürfigkeit gegenüber Massen und Mächtigen und alles Buhlen um Gunst, seine innere Freiheit und das Gebundensein in einer tiefreligiösen Überzeugung im Geiste des Protestantismus, innige Liebe zu seinem Volk und Vaterland und einen hochidealen Sinn. Politisch war er ein Vertreter des liberalen Gedankens — er war lange Jahre Vorsitzender des rheinischen Verbandes der nationalliberalen Partei — und auch da von unerschütterlicher Festigkeit, klarem Blick und Wirklichkeitssinn, auch im Streit von Erbitterung frei, mehr über als im Streit stehend. Hervorzuheben ist noch neben dem warmen Herzen und tiefen Gemüt sein froher Optimismus und der daraus fließende gesunde Humor, den er den guten Geleitsmann des Deutschen in drangvollen Zeiten nennt und von dem er sagt, er sei ein Salz von wunderbarer Kraft, das unser Leben vor dem Vertrocknen schütze und uns die natürliche, die menschliche Auffassung wahre. So schildern ihn übereinstimmend die Nachrufe, die ihm gewidmet sind, so zeigt er sich auch in dieser Deutschen Geschichte. Er erzählt sie uns in der Objektivität, Ruhe, Reife und Klarheit des Alters; eine reiche Lebenserfahrung waltet durch das Werk, das in 'kunstvoller Natürlichkeit' erzählt, getragen von warmer Liebe zur Jugend und seinem Lehrerberuf.

Es ist schon von anderen hervorgehoben, worin gerade besondere Vorzüge dieser Geschichte sich noch zeigen, wie anschaulich und durchsichtig treibende Motive und Folgen großer Ereignisse, Ideen und Prinzipien, wie warmherzig die Leiden und Großtaten unseres Volkes geschildert sind, wie er mit Stolz und Freude die großen Männer charakterisiert, deren Persönlichkeit sich als besonders bedeutungsvoll in der Geschichte erwiesen hat. Ich möchte als Muster zwei herausheben, Luther und Bismarck, bei denen Jäger sichtlich mit besonders staunender Bewunderung verweilt.

Die Schilderung von Luthers Erscheinen auf dem Reichstag zu Worms leitet er (I S. 484) mit den Worten ein: 'Der Gedanke an das Schicksal des Johannes Hus, der sehr nahe lag, schreckte den tapferen deutschen Mann nicht: und ein Tag brach an, an welchem wieder einmal, und zwar auf deutschem Boden, ein großer Sieg des Geistes und der Wahrhaftigkeit unter den Menschen erfochten werden sollte.' Und zu seinem Schlußworte auf dem Reichstag sagt er: 'In dem Getümmel der aufbrechenden Versammlung, nur halb gehört, fiel ein großes Wort, dessen Fassung ‚Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir, Amen', wie sie sich behauptet hat, eine große Macht unter den Menschen geworden ist. Bescheiden und wahr: die große Szene, daß ein einzelner und kein Großer dieser Erde, vor einer so imposanten Versammlung, die eine große Nation und eine weltumfassende Kirche, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zugleich vertrat, eine religiöse Überzeugung bekannte und die klugen Leute zu Schanden machte, die ihm den Widerruf durch Überraschung hatten entreißen wollen, bedeutete, daß ein neuer Tag für die deutsche und die europäische Welt angebrochen war.' Bei Gelegenheit von Luthers Aufenthalt auf dem Schlosse zu Koburg S. 524 heißt es: 'Mit voller Kraft spricht aus seinem scherzenden Wort die Zuversicht einer in schwerem Kampf des Lebens und Ringen der Seele gewonnenen Überzeugung, die neue Kraft der wirklichen Glaubensüberzeugung, die jetzt in den Seelen vieler Tausende hervortrat' usw. Und schön ist dann noch Luthers Größe und Bedeutung gewürdigt in dem Rückblick auf das geistige Leben Deutschlands im XVI. Jahrh. (S. 600 ff.). Von Bismarck heißt es II 601: 'Unter den Großen und Tüchtigen als der Größte trat Bismarck ans Licht, dem jetzt auch die Gegner das Jahr 1866 verziehen hatten. Mehr als je erkannte man die überragende Bedeutung dieses mächtigen Geistes. Wieder einmal wie in den Tagen Martin Luthers geschah es, daß die ganze zivilisierte Welt auf einen deutschen Mann sah: die einen, die Besiegten, mit grimmigem Haß, die andern mit schäumender Begeisterung, alle mit leidenschaftlichem Interesse'. Dann folgt eine schöne Charakteristik des großen Mannes, wie auch S. 662—665 zum Schluß dieser unserer Deutschen Geschichte meisterhaft sein Wesen und seine Bedeutung uns vorgeführt wird. 'Man darf immerhin in stiller Seele die Hoffnung hegen, daß die Nation, die noch am Ende einer langen Entwicklung einen Mann wie Bismarck aufweist, eine Zukunft vor sich habe, in der die Liebe zum Guten, das Streben nach Wahrem, also mit einem Wort die Gottesfurcht und sie allein das Szepter führt.'

Ganz besondere Beachtung verdient noch der reiche und schöne Bilderschmuck, dessen Auswahl und Beschaffung ganz das Werk des kunstsinnigen und kenntnisreichen Verlegers Oskar Beck ist. Die zahlreichen Porträts haben fast alle einen historischen Wert, indem fast ausnahmslos nur solche Bildnisse Aufnahme fanden, deren Gleichzeitigkeit von Gegenstand und Autor eine verhältnismäßige Treue und Echtheit verbürgt. Doch als Titelbild ziert den ersten Band das Idealbild Karls des Großen im Krönungsornat nach dem Gemälde von Albrecht Dürer im Germanischen Museum in Nürnberg, während an der Spitze des zweiten Bandes ein Bild Kaiser Wilhelms I. steht nach dem Gemälde von Anton von Werner. Sehr schön ist auch die Ausführung der Bilder, von denen manche kunstvoll plastisch wirken (wie z. B. das Bild Ottos des Großen mit Gemahlin und Sohn nach einer Elfenbeintafel des X. Jahrh. und die Reliefs am Nationaldenkmal auf dem Niederwald). Zu Anfang der Bände sind auf 5 bzw. 4 Seiten die Abbildungen verzeichnet mit genauer Angabe, woher sie stammen. Anerkennung verdienen auch die schönen und reinlich ausgeführten Karten aus der Geogr. Anstalt von Wagner u. Debes in Leipzig, die einen Atlas bei der Lektüre entbehrlich machen. Am Ende jedes Bandes ist auf je 22 S. ein sorgfältiges und eingehendes Namen- und Sachregister beigegeben. Die ganze Ausstattung des Werkes in Papier, Druck und Einband ist schön und vornehm, und so eignet es sich besonders auch zu Geschenken. Es möge Aufnahme finden in Schüler- und Lehrerbibliotheken, ältere Schüler und Studenten mögen sich dadurch bilden, die Lehrer sich dadurch für ihren

Unterricht fördern; Männer und Frauen, denen ihre Zeit und ihr Beruf die Lektüre umfangreicherer Einzeldarstellungen nicht gestattet, will es eine solche ersetzen und wird, so hoffen wir, im deutschen Haus ein echtes Familienbuch werden.

Jäger hat mit diesem letzten Werk von uns Abschied genommen; es ist ein Testament, dem wir pietätsvolle Aufnahme schulden. Wahren wir sein Erbe und lernen wir daraus, uns gegen deutsche Erbsünden zu wappnen, unsere nationalen Güter zu schützen und zu echt deutschem Denken und Handeln in Einheit uns zusammenzuschließen im Blick auf die Größe und unzerstörbare Kraft unseres Volkes und im treuen Glauben an seine Zukunft.

Friedrich Heussner.

ALUMNATSSORGEN UND -HOFFNUNGEN

Herrn Professor Dr. Gebler,
Vorsteher des Schülerheims in Mörs

Schade, Herr Professor, daß Sie mich nicht persönlich gesprochen haben. Kommen vom Rhein zur Memel und haben für mich nicht einen halben Tag!

Und wir hätten uns doch die Sorgen so recht vom Herzen reden können!

Sie haben also auch Ihre liebe Not mit den Assistenten oder Adjunkten oder Inspizienten. Ich habe junge und alte Herren von allen Sorten gehabt. Sind sie ängstlich, vermissen sie das Katheder; sind sie selbstbewußt, erkennen sie den Segen einer solchen Tätigkeit nicht, wenn sie hinein sollen, sondern wenn sie drin gewesen sind. Auch im Rheinlande scheint die rechte Mitte so selten zu sein wie die guten Weinjahre. Doch die Zeit und die Not werden uns zu Hilfe kommen und — vielleicht das Provinzial-Schulkollegium.

Bis dahin ruht die ganze Arbeit auf dem Vorsteher und — seiner Frau. Denn eine Frau muß er haben; darin stimme ich dem Kollegen Thiel zu.[1] Jung und frisch muß sie auch sein, das Abiturientenexamen ist nicht unbedingt zu fordern. Kinder? meine hat einstweilen drei, die sind aber sämtlich in den Ferien gekommen. Gelehrt braucht sie nicht zu sein, kurzsichtig darf sie nicht sein. Sie meinen, es wird noch leichter sein einen Assistenten als ein Paar Vorsteher zu finden?

Thiel macht darauf aufmerksam, daß es auf längere Zeit sehr schwer ist, vollbeschäftigte Oberlehrer und zugleich Vorsteher und Leiter eines Schülerheims von etwa 25 Schülern zu sein. Wieviel Korrespondenz, wirtschaftliche Geschäfte, Elternbesuche, die doch erwünscht sind! Für Ärger bleibt dem Herrn zum Glück keine Zeit. Aber für den Humor?

Und den haben wir doch so nötig wie kein anderer Kollege, wenn wir bei der täglichen Erziehung bis zur Nagelschere und dem Schuhband herab nicht kleinlich werden wollen. Der Humor, der den Alltag verträgt, erfordert eine natürliche Frische, die durch innere Sammlung immer wieder neu belebt wird. Daher müssen wir auch Zeit behalten zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Vertiefung. Sonst ist's um den Humor geschehen, und der Griesgram beherrscht das Feld.

Die Sache wird ernst. Ich sehe aus dem Artikel von Thiel, daß anderswo der Schuh an der gleichen Stelle drückt. Nur wenige werden wie Gebler oder sein Vorgänger 7 Jahre aushalten, und das ist zu bedauern. Ich selbst bin im 4. Jahre hier, schon lange genug, um zu erkennen, daß auch der Vorsteher erst allmählich so ganz hineinwächst, daß ein häufiger Wechsel der Tod des hoffnungsvollsten Alumnats ist. Wenn man auch so mit der Jugend verwächst, daß man sich ohne sie schwer zurechtfinden kann, und nicht nur mit den Jungen, auch mit den Eltern, so ist man doch immer wieder vor die Frage gestellt: Überspannst Du Dich nicht? ist Deine Vorbereitung für die Schule so gründlich, Deine Stimmung in der Schule so frei, daß Du den Stoff meisterst und nicht Sklave der Schwere wirst? Thiel macht den Vorschlag, das Vorsteheramt gänzlich vom Schuldienst zu lösen. Damit wäre der Nerv des neuen Gedankens durchschnitten. Gerade der lebendige Zusammenhang zwischen Schule und Haus und die Wechselwirkung der Erfahrungen und Beobachtungen hier und dort macht die lebenskräftige Zukunft dieser

[1] 'Familienalumnate' von Max Thiel, Monatschrift für höhere Schulen.

Unternehmungen aus. Sie werden der allgemeinen Erziehung wichtige Dienste leisten. Die noch ungelöste Frage nach dem rechten Verhältnis zwischen sportlicher und wissenschaftlicher Erziehung wird durch die Schulalumnate entschieden gefördert. Welcher Erzieher wollte wohl das eine der beiden Mittel zum guten Teil aus der Hand geben? Aber eine teilweise Entlastung vom Schuldienst, etwa um sechs Stunden die Woche, ist unbedingt nötig. Wenn aber ein Schülerheim nicht organisch mit der Schule verbunden ist, sondern administrativ in der Luft steht, so ist eine solche Entlastung gar nicht möglich; auch darin bin ich mit Thiel einig.

So scheint mir der nächste Schritt in unserer Sache der zu sein, eine Organisation zu finden, die das Schülerheim in eine feste Beziehung zum Provinzial-Schulkollegium bringt, ohne seine freie Entwicklung zu gefährden. Das Provinzial-Schulkollegium wird dann gewiß die den Assistenten gebotene Gelegenheit zur praktischen Ausbildung angehender Oberlehrer gern benutzen. Ich bin überzeugt, daß diese Aufgabe gelöst werden wird, und daß sich das Schulalumnat im Staate der Erzieher Vollbürgerrecht erringt. Dank gebührt unserer Zeitschrift, wenn sie uns die Möglichkeit bietet, diese besonderen Schwierigkeiten vor einem größeren Kreise zu besprechen.

Wilhelm Bock.

Berichtigung

Der S. 155 Z. 8 erwähnte Aufsatz von H. Borbein ist im 5. Jahrgang der Monatschrift für höhere Schulen erschienen.

DER DEUTSCHE UNTERRICHT IN PRIMA

Ein Bericht über die Jahre 1909/11[1])

Von Alfred Biese

Nicht ein System der Theorie, sondern einen Bericht aus der Praxis, aus dem wirklichen Leben, will ich — wie vor zwei Jahren über den deutschen Unterricht in Obersekunda[2]) — so jetzt über den in Prima geben; aus den mannigfachen Wünschen nach dieser Ergänzung und Abschließung des früher Mitgeteilten glaube ich folgern zu dürfen, daß gar manchem Amtsgenossen mehr mit dem gedient ist, wie einer es gemacht hat, als mit dem, wie er selbst es machen soll. Gerade das Deutsche in den oberen Klassen beruht in seiner Wirkung auf der Persönlichkeit. Man muß seine ganze Persönlichkeit mit seinem besten Wollen und Wissen und Können einsetzen, um auch die vielleicht spröde Persönlichkeit des Jünglings zu gewinnen und zu bilden und zu erziehen. Wechselseitiges Vertrauen ist die Grundbedingung innerlicher Wirkung; möglichste Freiheit und Selbständigkeit bei allem, was der Schüler schriftlich oder mündlich zu leisten hat. Offenheit und Ehrlichkeit ohne Angst und Scheu sind die Fittiche, die, wenn nicht zu großen Taten, so doch zu ersprießlichen Ergebnissen hinführen. Da jede Schülerabteilung ihr besonderes geistiges Gesicht hat, infolge von Anlage oder Gewöhnung und Unterricht, so ist auch die Schar, die von Sexta herauf bis zur Prima gelangt ist, nach ihrer Eigenart zu werten und zu behandeln. Die Fünfundzwanzig, die in den letzten beiden Jahren in der Prima zu Neuwied zu meinen Füßen saßen, waren mehr brave, praktische als wissenschaftlich erleuchtete und geistig hervorragende Leute; so genügte es für sie hinsichtlich der Philosophie, sie in Anlehnung an Platon und Cicero und Horaz mit der Geschichte der Philosophie und ihren wichtigsten Problemen bekannt zu machen und Logik und Psychologie auf das Gelegentliche zu beschränken, ja bei der geringen Zahl der Tasso-Gestalten, der Überfülle der Antonios verzichtete ich, das Goethesche Drama eingehend — wie

---

[1]) Vortrag, gehalten auf dem 5. Rheinischen Philologentage zu Köln am 24. April 1911.

[2]) Abgedruckt in diesen Jahrbüchern 1909 XXIV 478—486. Im übrigen darf ich wohl hinzufügen, daß mancher Gegenstand und manche einzelne Frage, die ich im folgenden nur andeuten konnte, ausführlicher dargelegt wurden in den aus dem Unterricht hervorgegangenen Aufsätzen, die ich unter der Aufschrift 'Pädagogik und Poesie' sammelte (Band I², Berlin, Weidmann 1908, vgl. z. B. 'Zum psychologischen Moment im Unterricht', 'Das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule', 'Zur Behandlung Lessings', 'Zur Behandlung Goethes in der Prima' u. a., Band II ebenda 1905, z. B. 'Die Phantasie', 'Gedankengänge im deutschen Unterricht der Prima', 'Zur Behandlung Goethes in Prima', 'Aus neuerer deutscher Dichtung', 'Schillers dichterische und sittliche Persönlichkeit', 'Schillers Darstellung des Tragischen', 'Schiller und Goethe in Auffassung und Darstellung des Lebens' u. a.).

ich sonst so oft getan — zu behandeln. Wir Schulmänner müssen dem Säemann auch darin gleichen, daß wir die Art des Samens nach dem Boden, in den wir ihn streuen wollen, bestimmen. — Der Unterricht in Prima ist nur der Abschluß des Unterrichts in Obersekunda und muß mit ihm eine geschlossene Einheit bilden, muß die Vergangenheit unserer Geistesbewegung in Schrift und Sprache mit der Gegenwart verknüpfen; an den großen Typen unserer Klassiker müssen die Jünglinge die ethisch-ästhetischen Maßstäbe gewinnen, die sie befähigen, in der Fülle der neueren Erscheinungen das Echte vom Unechten zu unterscheiden. Lessing, Goethe und Schiller bildeten den beherrschenden Mittelpunkt, die anderen Dichter wurden der Privatlektüre, den Einzelvorträgen, den Dichterfeiern in der Aula überlassen. *Multum, non multa*, Einheit in der Mannigfaltigkeit, nicht ein Hasten von diesem zu jenem, nicht Buntscheckigkeit ist mir Grundsatz bei der Gestaltung des Unterrichts gewesen. Was ein Erlebnis unserer großen Dichter gewesen, so daß sie es formen mußten, das muß auch den Schülern wieder zu einem Erlebnis werden, das Frucht trägt.

Doch nun will ich erzählen. Die am Ende des verflossenen Schuljahres in Obersekunda fallen gelassenen Fäden nehme ich wieder auf. Lessings Fabel 'Der Adler' und Goethes 'Adler und Taube' werden uns wieder lebendig, und damit die Stimmung des jungen Genius in der letzten Frankfurter Zeit, inmitten der Öde des ihn umgähnenden Philistertums. — Der Übergang zu Klopstock, der den Verfasser des 'Götz' und des 'Werther' bewundert, ist leicht gewonnen. Klopstocks Jugend — Quedlinburg, Pforta —, die Abiturientenrede wecken Interesse. Wir sehen, wie Homer und Milton den Tatbegeisterten zu dem Epos in Hexametern von dem Gottessohn führen. Einige Proben und der Inhalt in aller Kürze veranschaulichen es. Die Psalmen (besonders 104) leiten zu den Oden über. Zunächst berühren das Pathos, die Sprache, die Form — da Horaz noch nicht bekannt ist — spröde, aber in der Herbheit der Gestaltung und in der Hoheit der Gedanken liegt doch etwas, das auch die Jugend anweht wie der Frühlingshauch einer neuen Dichtung, wenn man die zeitgenössische, die Anakreontische Tändelei in Gegensatz zu ihr stellt, das Gemachte in jener und das Gewordene bei Klopstock aufweist. Es erheitert die Jugend, zu erfahren, wie Gleim sich gegen die Annahme wirklichen Erlebnisses wehrt, wenn er von Wein und Liebe singe. Sie freuen sich, in Klopstock nach Walther und Günther wieder einen Dichter zu finden, den die Stunde ruft und dem die großen Stoffe: Religion, Natur, Freundschaft, Liebe, Vaterland wirkliche Erlebnisse werden. Gerade in der Jahreszeit, in der alles treibt und knospet und sprießt in Blütenduft und Sonnenfülle und Himmelsblau, erweist sich Klopstock mit seinen Hymnen: 'Dem Erlöser', 'Dem Allgegenwärtigen' und besonders mit der 'Frühlingsfeier' für die Mehrzahl der Primanergemüter sehr wirksam. Die Erhabenheit der Naturanschauung hat etwas mit sich Fortreißendes; das feine Gefühl für den Rhythmus und die Kunst, Stimmung zu wecken und diese mit Gedankentiefe zu verbinden, verfehlen den Eindruck nicht. Auch der Humor kommt zu seinem Recht in der Schilderung des biederen Bodmer und seiner Enttäuschung, wie er in dem als seraphischen

Engel erträumten Jüngling ganz irdische Liebesglut und Sinnenfreude entdeckt. 'Der Zürcher See' findet so seinen Hintergrund. Das Gedicht 'Die frühen Gräber' weckt die Erinnerung an die Nachtlieder Gerhards und Claudius' und fordert zum Vergleich mit Goethes Mondlied heraus. Bei Klopstock überwiegt noch die Betrachtung das individuelle Empfinden der Stunde. Dies zeigt auch 'Sommernacht'. Als Pfadfinder neuen dichterischen Stoffes und eines neuen Sports offenbaren ihn die Oden, die dem Eislauf, der Kunst Tialfs, gewidmet sind; ihm ging das Herz dafür auf in Seeland, dieser herrlichen, wald- und seengeschmückten dänischen Insel. Die Freundschaft weckt warme Töne in den Oden an Ebert und Giseke, die freilich gar zu langatmig geraten sind. Von Dankbarkeit zeugen die an Friedrich V. und Bernstorff gerichteten, zugleich treten Stintenburg und Fredensborg in ihrer landschaftlichen Schönheit hervor. Von echter Liebe zeugen die Fanny- und Meta-Lieder. Die Revolution begeisterte ihn, um ihn bald wieder abzustoßen, auf Irrpfade geriet der 'Lehrling der Griechen' und der Nachbildner des Horaz, als er für den sinnenfreudigen Olymp das erkünstelte skaldische Asgard einsetzte und die Bardiete erfand. Das Gedicht 'Die Bildhauerkunst, die Malerei und die Dichtkunst' leitet, in der zwölften Stunde, zu dem Problem des Lessingschen 'Laokoon' über, dem wieder zwölf Stunden gewidmet werden. Die wichtigsten Fragen über Wesen und Arten und Wirkungen der Kunst führen zu denen der Vorrede: Was ist ein Kunstliebhaber, was ein Kunstphilosoph, was ein Kunstrichter? — An der Hand von Luckenbach und Kekulé und Langewiesches 'Griechischen Bildwerken' wird der 'Laokoon' als ein Erzeugnis der spätrhodischen Kunst in die Entwicklung, die von dem Grotesk-Erhabenen zum Harmonisch-Schönen und sodann zum Realistisch-, ja Naturalistisch-Pathologischen führte, eingereiht. Das Urteil Goethes von dem 'tragischen Idyll' und die wundervolle Deutung der einzelnen Gestalten schließt sich daran. Mit Hilfe der Ziehenschen Schrift wird die Allegoristerei der Zeit, die völlige Verwischung der Grenzlinien zwischen Poesie und Plastik, veranschaulicht. Die vier ersten Abschnitte, die antike Auffassung und Darstellung des Schmerzes, die Stellung Lessings zu Winckelmann, seine Deutung des fruchtbaren Augenblicks und der in der jetzigen Ästhetik so wichtige Begriff der Einfühlung werden klargelegt. Die Abschnitte V—XII werden in kurzen Berichten einzelner Schüler kritisch beleuchtet, XVI—XXII mit der prächtigscharfen logischen Kette von Voraussetzung und Schlußfolgerungen eingehender behandelt: das Körperliche als der eigentliche Gegenstand der Malerei, das Geistige als der der Poesie; menschliches Leben stellt jede Kunst dar, ihre Mittel sind verschieden; das Epos als erzählende Dichtungsart hat es vor allem mit Begebenheiten zu tun, aus denen sowohl die sinnliche Erscheinung wie die seelische Erregung hindurchschimmert; was die Dichtkunst in der Fülle aufeinanderfolgender Momente auszubreiten vermag, das drängt die bildende Kunst zusammen. Genuß an Formenschönheit erregt diese wie jene, doch die Poesie kann Schönheit in ihre Wirkung, den Reiz in Bewegung umsetzen. Homer ist ein Bahnweiser der Maler, weil in seinem Auge und Geiste sich die Welt so wundervoll malt (Rethwisch). — Die stete Beziehung Lessings auf Homer

(zum Schlusse im Bunde mit Milton) und die Betrachtung der Mittel der epischen Kunst, sowie Goethes Bewunderung des 'Laokoon' lenkt uns naturgemäß zu dem epischen Dichtwerk, das homerische Kunst mit deutschem Geist verbindet und die grundlegenden Gesetze der Lessingschen Kunstkritik und Ästhetik in Tat umsetzte, zu Goethes 'Hermann und Dorothea'. Früher bot man diese Perle schon den Untersekundanern. Aber ich fand, daß Primaner gerade gut genug für sie sind: ein Stoff, wie er passender kaum zu denken ist an Echtheit der Farben und an Schlichtheit, die in Tiefen des deutschen Gemütslebens wurzelt. Ich empfehle den Schülern, mit innerer Anteilnahme, aber auch mit der Feder in der Hand zu lesen, das Wesentliche vom Unwesentlichen scheidend, das Bildhafte und zugleich den Sinn der Gespräche erfassend. So frage ich denn: Was geht vor? Wie zeigen sich die einzelnen Menschen in Tat und Wort? Wie spiegelt sich die Zeit, ihrer äußeren und inneren Lage nach? Welche Lebensanschauung des Dichters verrät sich in der Zeichnung des Zeit- und Weltbildes? Welche Weisheit offenbart uns dies wurzelecht deutsche Epos, bei dem uns nur der antike Hexameter fremd anmutet — trotz des bahnbrechenden Vorganges von Joh. H. Voß? Ein Vergleich der 'Luise' als eines Idylls von engumschränktem Reiz der Kleinwelt und 'Hermann und Dorothea' als des großzügigen Epos, in dem trotz des knappen Ausschnittes ein Bild von Welt und Zeit dargeboten wird und vor allem sich eine fortschreitende Handlung mit einer inneren Fortentwicklung der Charaktere verbindet: das ist eine dankbare Aufgabe. Gerade Schülern in einer kleineren Stadt, deren Menschentypen viel deutlicher hervortreten als in der gleichmachenden Großstadt, schärft sich das Auge für ihre Umgebung beim Lesen von 'Hermann und Dorothea', und nicht am wenigsten wird auch der Humor geweckt. Wurzelt dieser doch in der Heiterkeit des Gemütes, in der Liebe zum Kleinen, Unscheinbaren und doch Wurzelechten. Was an ideellen und seelischen Kräften solche Kleinstadtwelt im Innersten bewegt und zusammenhält, das ist auch im großen Getriebe dasselbe, nur mit Veränderung der Maßverhältnisse, und das Umfassende und Hohe erkennen erst Sinn und Auge, wenn für das Enge und Niedrige der Blick geschärft ist. — So klingt das erste Dritteljahr aus (12 Stunden 'Hermann und Dorothea'), doch nach den Ferien werden in gemeinsamer Betrachtung, die immer reizvoll ist, wenn den Schülern Herz und Mund geöffnet sind, die einzelnen Charaktere gezeichnet. Der Apotheker ist am feinsten geschildert, aber drum auch am schwersten zu fassen. Die Elegie Goethes 'Hermann und Dorothea' schließt das Ganze würdig ab. Streiflichter fallen dabei wieder auf Lessing, und dieser beherrscht mit einem Drama, mit 'Emilia Galotti' die nächsten Stunden (4.—10.). Auch hier fesseln neben dem Intrigenspiel vor allem die Charaktere. — Der wundervolle Herbst gibt Anlaß, aus Masius' Naturstudien den Abschnitt vorzulesen: 'Es wird Herbst'. Diese poetisch gehobene Prosa wendet uns dem Lesebuch (von Muff) zu, und wir vertiefen das im Anschluß an den 'Laokoon' über antike Kunst Gesagte durch die Aufsätze 'Der Wettkampf' von E. Curtius und 'Zeus von Olympia' von Wilamowitz; einzelne Abschnitte werden zum Vortrag an einzelne Schüler verteilt — nicht ohne gute

bildliche Darstellungen —, und wir bewundern die Verbindung kunstgeschichtlicher und philosophisch-religiöser Auffassung und die temperamentvolle Darstellung bei diesem unserm besten Griechenkenner der Gegenwart. In den Strom der Schillerschen Gedankenwelt lenken wir mit dem Gedichte 'Die Götter Griechenlands' über. Was dieses und das in wahrem Sinne Gelegenheitsgedicht zu nennende 'Die Ideale' für Schiller bedeuten, wird an seinem Lebensgange erläutert und so ein Bild seiner künstlerischen und sittlichen Persönlichkeit gewonnen. Die 20. bis zur 34. Stunde umfaßt 'Die Braut von Messina'. In dem Gang der Handlung und in der Entwicklung der Charaktere ist das Entscheidende die Verkettung herben Schicksalswillens und des Willens leidenschaftlicher Menschen. Die Chöre üben unwiderstehliche Gewalt aus, mit dem Schwung der Rede und dem hohen, sittlichen Pathos. Im übrigen fehlte es unter den 25 Schülern nicht an solchen — und zwar gerade bei den feinen und empfindsamen —, die durch die Launenhaftigkeit des Schicksals oder des Zufalls und durch das Betonen des unheimlichen Dämons der Heimlichkeit sich abgestoßen fühlten, und bei dem betreffenden Aufsatz versagte gerade einer der besten, weil — wie er mit erfreulicher Offenheit gestand — der Gegenstand sein Inneres nicht berührte. Doch der Größe des Schlusses mit der Verklärung des Todes ('der Tod hat eine reinigende Kraft — ein mächtiger Vermittler ist der Tod'), und mit einer Daseinsauffassung, die in dem Worte gipfelt: 'Das Leben ist der Güter höchstes nicht, der Übel größtes ist die Schuld'), konnte sich niemand bei der Frage, weshalb Don Cesar nicht weiter leben kann, entziehen. Auch die wundervolle Metaphernsprache (Versinnlichung des Geistigen und Vergeistigung des Sinnlichen) fand ihre Berücksichtigung. Die Tragödie entläßt uns mit dem Eindruck, daß ein Fluch auf der Unwahrhaftigkeit liegt, und eröffnet den Ausblick auf Goethes 'Iphigenie', die den Segen der Wahrheit verherrlicht. — Die große Auffassung Schillers von historischen Vorgängen tritt uns in der Abhandlung 'Was ist und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte' entgegen. Sie wird eingehend in ihrer Gedankenentwicklung erörtert, und am Schlusse werden die Begriffe 'Schicksal' und 'Schicksalstragödie' nochmal in zusammenfassender Weise besprochen. — Im dritten Dritteljahr der U I bietet die Ideenwelt Schillers uns den Stoff. Von 'Idee' und 'Ideal' und 'Idealismus', von Begriffen, deren Herkunft und Wesen uns aus der Platon-Lektüre bekannt und vertraut geworden, gehen wir aus. Die Idee der Freiheit — der politischen, sozialen, sittlichen —, die Idee der Natur und des Naturgemäßen und die Idee der Kultur mit ihren Wandlungen treten uns im 'Spaziergang' entgegen, wo Anschauung und Gedanke, Sinnenwelt und Sinnbild sich in so packender Weise verschmelzen. In 10 Stunden flechten wir einen Kranz von tiefen, fruchtbaren Gedanken mit den Gedichten: 'Worte des Glaubens', 'Worte des Wahns', 'Die Größe der Welt', 'Sehnsucht', 'Pilgrim', 'Das Glück', 'Der Tanz', 'Idealische Freiheit', 'Zwei Tugendwege', 'Votivtafeln', 'Ideal und Leben'. Um nur eins herauszuheben, welch eine Fülle von Geist liegt in dem Gedicht 'Der Tanz'! Da sieht man, wie der philosophische Poet in dem Endlichen das Unendliche sieht. In dem Wechsel und Wandel des Tanzes be-

harrt doch das Gesetz — wie in der Sternenwelt, wie sonst in der Natur. Und soll dies alles nicht zum Menschenherzen und Menschengeiste sprechen? Bist du nicht überwältigt von dem hohen Eindrucke? Willst du nicht dies Maß auch in deinen Willen aufnehmen? Du wirst finden: das Gute, das Vernünftige ist auch das Beglückende, das Böse ist das Unvernünftige. Bändige den Eigenwillen, ordne ihn unter dem Gesetz der Pflicht. So gipfelt Schillers Ethik in dem Wort von 'Ideal und Leben': 'Nehmt die Gottheit auf in euren Willen, und sie steigt von ihrem Weltenthron'! — Mit diesen Gedankengängen zeigt die Abhandlung 'Über das Erhabene', die ich anschließe, enge Verbindung. 'Der Wille ist der Geschlechtscharakter des Menschen': welches Wort ist bezeichnender für den Heroismus Schillers in Werk und Leben? Das Erhabene an Schicksalsschlägen, das am Schlusse Schiller uns so erschütternd malt, veranschauliche ich durch das Gedicht 'Pompeji und Herkulanum' mit Ansichten und Schilderungen aus eigener Erinnerung. — Die letzten 10 Stunden führen zu Goethe zurück und machen 'Egmont' lebendig. Was Goethe selbst in 'Dichtung und Wahrheit' über den Helden sagt, wird herangezogen, die Mischung des naturalistischen und des idealistischen Stils, der in die Epoche der 'Iphigenie' hinüberweist, der wundervolle Monolog Egmonts 'An den Schlaf' — er träumt im Kerker sich in den Wald und bleibt in Bildern vom Walde — da ist Größe im Kleinen und alles farbig und markig —: das sind solche Einzelheiten, auf die besonderer Nachdruck gelegt wird.

Die Aufsätze[1]) ergeben sich aus dem Unterrichte von selbst, und gerne schlug ich die Brücke vom Deutschen zum Griechischen, das ebenfalls in meiner Hand lag. Die Vorträge der Schüler bewegten sich vorwiegend in diesem Schuljahr auf dem Gebiete der modernen Novelle und des Romans; da gelangten zur Behandlung: Grillparzer, Kleist, Hauff, Stifter, Eichendorff, Annette v. Droste, Hebbel, O. Ludwig, Wilbrandt, Heyse, Storm, Raabe, Rosegger, H. Hoffmann, Herm. Hesse, Sudermann, Dingelstedt, Klara Viebig, Ernst Zahn u. a. Auch sonst ward keine Gelegenheit versäumt, die Schätze moderner Dichtung zu erschließen; auf Wanderungen begleitete uns besonders die schöne Blütenlese der Lyrik: 'Die Ernte' von Will Vesper. —

Das Jahr der Oberprima eröffnet wieder Lessing, der unerbittliche Kritiker

---

[1]) Die Aufsätze waren: 1. Bietet das Gedicht Goethes 'Adler und Taube' eine Verherrlichung der Genügsamkeit oder ist es anders aufzufassen? 2. a) Wem ist in dem Hader des Agamemnon und des Achill das größere Recht beizumessen? b) Was gibt der Naturliebe Klopstocks das besondere Gepräge? c) Was verherrlicht Klopstock in der Ode 'Der Zürcher See'? d) Hat das Wort Klopstocks 'Glücklich war ich durch Frohsinn' Berechtigung? 3. a) Wie befolgt Goethe in den vier ersten Gesängen von 'H. u. D.' die Gesetze des Lessingschen 'Laokoon'? b) Das Verhältnis zwischen Vater und Sohn, c) zwischen Mutter und Sohn nach den vier ersten Gesängen. 4. Welches Charakterbild gewinnen wir von Sokrates in der Apologie? 5. a) Wie entwickelt sich die Handlung in 'Emilia Galotti'? b) Welcher Charakter erscheint dir am feinsten gezeichnet in der 'Emilia Galotti'? c) Die Poesie des Herbstwaldes. 6. Wie weiß Schiller in der 'Braut von Messina' über die sich allmählich entwickelnde Handlung den Eindruck unheimlicher Spannung zu breiten? 7. Welches Bild entwirft uns Schiller in dem 'Spaziergang' von der altgriechischen Welt? 8. Inwiefern bewahrheitet sich das Wort: 'Das Leben ist der Güter höchstes nicht, Der Übel größtes aber ist die Schuld' an dem Aias des Sophokles?

und ehrliche Wahrheitsucher. Wohl ist wie um den 'Laokoon', so auch um die 'Hamburgische Dramaturgie' der Kampf entbrannt; man möchte beide zum alten Eisen werfen, doch glaube ich, daß die Beschäftigung mit der Dramaturgie und die daran sich knüpfenden Betrachtungen auch für die Erkenntnis des Dramas der Gegenwart nicht fruchtlos gewesen sind. Natürlich kann alles verödet, es kann aber auch alles, was Lessing geschaffen, lebendig gemacht werden. Gerade das, was für Schüler so wichtig ist — in stilistischer und logischer Hinsicht — die Gedankenentwicklung im wahrsten Sinne des Wortes können sie bei Lessing aufs beste lernen: die Entstehung des Problems — das Für und Wider in der Lösung. Lessing verfolgt einen Gedanken, bis er ihn erhascht und bewältigt hat und in dem heißen Ringkampf neue, die Welt erobernde Gedanken entsprungen sind; er verfolgt aber auch den Gegner (z. B. Voltaire) bis in alle Schlupfwinkel hinein. Fliegende Blätter der Tageskritik wurden zu einer Ästhetik des Dramas; diese baut sich auf scharfer Befehdung Gottscheds und seiner Vorbilder, der Franzosen, auf, und die Waffen gibt Aristoteles. Die 'Ankündigung' ist ein Stilmuster in ihrer besonderen und allgemeinen Bedeutung, mit den Fragen: Was wollen wir? Was versprechen wir? Was habt ihr zu erwarten, was nicht? Wie soll sich das Publikum verhalten? Wie verhält es sich mit der Wechselwirkung zwischen Bühne und Publikum? Wie sind die edlen Absichten der Unternehmer zu erreichen? Wie ist der Zustand der Bühne? Und dann allgemeiner: Wie verhält sich der Dichter zum Schauspieler — was macht den guten Schauspieler? — Alle diese Fragen umschlingen einander in einer echt Lessingschen Gedankenfülle und Gedankenbewegung. Die längst verschollenen Stücke, die Lessing beurteilt, wird man nicht mehr als unbedingt nötig aus verdienter Vergessenheit hervorziehen; aber wie wichtig sind sogleich Sätze wie diese: 'Die Leidenschaften darf der Dramatiker nicht beschreiben, sondern muß sie entstehen und ohne Sprung in einer so illusorischen Stetigkeit wachsen lassen, daß der Zuschauer sympathisieren muß.' — Ebenso gegenüber der sogenannten 'christlichen Tragödie': 'Die heldenmütigen Gesinnungen dürfen nicht übertrieben sein; alles, was zum Charakter gehört, muß den natürlichen Ursachen entspringen.' Mit witzigem Spott stellt Lessing — und das fesselt unverkennbar noch heute unsere Schüler — die Geistererscheinung in der 'Semiramis' Voltaires derjenigen in 'Hamlet', die Eifersucht eines Orosman derjenigen Othellos, die Liebe der Zaire derjenigen einer Julia gegenüber, und sehr lehrreich ist das Verhältnis zwischen Dichtung und Geschichte im Anschluß an den 'Grafen von Essex'. Auch das bloß Lächerliche und das Komische, der Zweck und die Wirkung der Kunst, vor allem die Forderung einer stufenweisen Entstehung, eines natürlichen Verlaufes der Leidenschaft (im Anschluß an Corneilles 'Rodogune') und jene Einfühlung des Zuschauers, die ihn für den Helden, aber auch für sich selbst fürchten läßt, falls er in gleiche Lage käme: das sind Gedanken, die auch bei heutigen Theaterbesuchen unsere Schüler wohl zu erwägen haben, um zum ästhetischen Genuß hindurchzudringen. — In der 10. Stunde fassen wir zusammen mit der Frage: Von welchen nationalen und poetisch-kritischen Gesichtspunkten aus befehdet Lessing Voltaire?

Nach Pfingsten wenden wir uns Lessings Kritik des 'Richard III.' von Weiße zu. Es handelt sich um die Wirkung der Tragödie, um Mitleid und Furcht. Wir bewundern den Scharfsinn Lessings bei der Deutung des unvollständigen Aristoteles-Textes, erörtern das Wesen der παθήματα, die κάθαρσις in medizinischer und kultlicher Hinsicht, wie Bernays und Rohde ihn gedeutet, vor allem aber die tiefen Worte Goethes im 'Wilhelm Meister' und die schönen Verse Geibels über den Zweck der Tragödie. Was Lessing über Richard III. sagt: 'Auch das Ungeheure in den Verbrechen partizipiert an den Empfindungen, welche Größe und Kühnheit in uns erwecken', erregt das Interesse für die folgende Macbeth- und Wallenstein-Lektüre. Doch zuvor erbauen wir uns an der Ehrlichkeit Lessings in seiner Selbstcharakteristik und in der demütigenden, doch nur zu wahren Kennzeichnung deutschen Wesens in dem 'Epilog'. — Wie Lessing nicht müde wird, auf den stammverwandten Shakespeare als Vorbild hinzuweisen, so wenden wir uns nun dem 'Macbeth' (in der Übersetzung des j. Voß bei Reclam) zu und verfolgen, wie die Leidenschaft des Ehrgeizes in Macbeth entbrennt, wie der Funke zur Flamme, die Flamme zum verzehrenden Brande wird. Die verderbliche Macht der Phantasie, die Hexen als Verkörperungen des Schicksals im Volksglauben, die Teilnahme der Natur an den Ereignissen, die wunderbare Metaphernsprache und vor allem der unvergleichliche Aufbau des Ganzen finden eingehende Würdigung.

Mit also bereicherten Anschauungen kehren wir zur Abhandlung Schillers 'Über das Erhabene' zurück, vor allem zu den großartigen Sätzen am Schlusse, die da warnen, das eherne Antlitz der Notwendigkeit zu verschleiern, und mahnen, das Furchtbare ungetrübt zu betrachten und im Schauer der Ehrfurcht zu genießen. Der Gedanke, daß nicht nur große, edle Naturen im tragischen Untergang, sondern auch verbrecherische Naturen unser Mitgefühl wecken, leitet zur Lektüre von 'Wallensteins Tod' über, in den letzten 10 Stunden. Das Zaudern des Helden, das Phantasiespiel mit dem Gedanken, die diabolische Dialektik der Gräfin, der Kampf Maxens um die Seele des Herzogs, der Sternenwahn, der tragische Held in seiner Menschlichkeit und in der Größe seines furchtlosen Strebens: das sind einzelne Punkte, bei denen die Betrachtung des Wunderwerkes besonders verweilt. Die Aufsätze[1]) in dieser Zeit suchten die Schüler besonders anzuregen, aus Selbsterlebtem und -durchdachtem ihr Bestes zu liefern; die Einzelvorträge bewegten sich ausschließlich um Ballade und Drama. K. F. Meyer

[1]) 1. Wozu bin ich auf der Schule und — auf der Welt? 2. a) Welchen Mann der Geschichte bewunderst du am meisten und warum? b) Welches ist dein Lieblingsbuch und warum? c) Inwiefern kann man das Schicksal des Patroklos im 16. Buche der Ilias tragisch nennen? 3. Welche Berührungspunkte zeigt schon der erste Akt in 'Wallensteins Tod' mit Shakespeares 'Macbeth'? 4. a) Was bedeutet die Freundschaft in Schillers Leben? b) Was bedeutet Leipzig, c) was Straßburg, d) was Italien für Goethes Leben? 5. Wie bewahrheitet sich das Wort: 'Es ist vorteilhaft den Genius bewirten, gibst du ihm ein Gastgeschenk, so läßt er dir ein schöneres zurück' a) an Horaz und Mäcenas, b) an Goethe und Karl August? 6. Welche sittlichen Kräfte holt Iphigenie aus ihrer Seele Tiefen, um alle Wirrnisse zu lösen? 7. Vertreten Antigone und Kreon in der 'Antigone' des Sophokles gleichberechtigte Mächte?

und Börries v. Münchhausen wurden für jene besonders herangezogen, für dieses Grillparzer mit 'Ahnfrau', 'Des Meeres und der Liebe Wellen', 'Sappho', Kleist mit dem 'Prinzen von Homburg', Shakespeare mit 'Lear' und 'Hamlet', Schiller mit 'Demetrius' und dem Freiheitsgedanken in den 'Räubern', 'Fiesko' und 'Don Carlos', Hauptmann mit der 'Versunkenen Glocke'.

Bei Beginn des Winters wird ein Rückblick auf 'Macbeth' und 'Wallenstein' geworfen, auf die innere Verwandtschaft der Werke, die nicht Schicksals-, sondern Charaktertragödien sind, ferner auf die Größe der Stoffe, die treibenden sittlichen Ideen in der Dichtung Schillers. Logisch-psychologische Begriffsbestimmungen werden in Einzelarbeiten entworfen (Wahrheit und Wahrhaftigkeit, Arbeit, Glaube, Hoffnung, Liebe, Freundschaft, Pflicht usw.), und dann treten wir in die Welt voll lieblicher Wunder der Natur- und Menschen- und Gottesliebe, in die lyrische Welt Goethes ein. Sein Leben und sein Lieben rollt sich uns in seiner Dichtung auf. 'Willkommen und Abschied' und 'Mailied' führen uns nach Sesenheim, 'Der Wanderer' in das Elsaß und seine Burgen, 'An Schwager Kronos', 'Wanderers Sturmlied', 'Prometheus' in den 'Sturm und Drang', 'Ganymed' in die Naturandacht Werthers; 'Herbstgefühl' in die Liebe zu Lili, 'Seefahrt', 'An den Mond' nach Weimar, vor allem aber 'Ilmenau', 'Wanderers Nachtlieder' usw.; in die Schweiz 'Auf dem See', 'Der Gesang der Geister', 'Euphrosyne'. Die Berufung zum Dichter und den Beruf des Dichters enthüllt uns 'Zuneigung', und ein ganzes Welt- und Glaubensbekenntnis — von der Größe und den Grenzen des Menschenwesens — entrollen uns 'Meine Göttin', 'Die Grenzen der Menschheit', 'Das Göttliche'.

Niemand wird 'Meine Göttin' deuten ohne psychologische Grundlegung, die erst das Bilden und Schaffen der Phantasie, d. i. der Einbildungskraft, erläutert, noch auch 'Das Göttliche' ohne Erörterung der ethischen Grundprobleme; dabei wird zurückgegriffen auf das früher über Poesie und Genialität und idealische Freiheit bei Schiller Aufgedeckte. Der Anfang von 'Ilmenau' ist so feierlich wie der Anfang der 'Iphigenie', zu der wir mit der 15. Stunde übergehen.

Festtagsstimmung muß den erfüllen, der in Hain und Tempel dieser Dichtung eintritt und einen Einblick gewinnt in die Reinheit dieser Frauenseele, aber je tiefer eine Dichtung ist, desto inkommensurabler ist sie auch. Wohl ist zunächst alles licht und klar: das Heimweh der Griechin, ihr segensvoller Einfluß auf König und Volk der Skythen, dann der Pessimismus des Orest, des Optimismus des Pylades, aber die Einwirkung von Seele auf Seele, die Heilung des Orest durch die Reinheit und Gelassenheit, Liebe und Güte der Schwester rührt an das Tiefste und Geheimnisvollste im Menschenleben. Voll versteht die Jugend die Wahrheitsliebe des Orest, die tapfere Unerschrockenheit des Jünglings, aber auch die Abwendung der Iphigenie von aller Lüge und allem Trug. 'Ganz unbefleckt genießt sich nur das Herz.' Ihre Seele spiegelt die Gottheit wider, wie im 'Gesang der Geister' die Seele des Greises die ewigen Sterne. Ein Schatten huscht wie eine Wolke über den reinen Spiegel — das grause Parzenlied — ihr ist es, als ob sie in den Strudel des Familienfluches hinabgerissen würde. Und nun steht sie, das Weib, wie

ihre herbere Geistesschwester Antigone, 'allein dem harten Wort, dem rauhen Ausspruch eines Mannes gegenüber, dem mich zu fügen — εἴκειν τοῖς κακοῖς sagt der Chor von Antigone — lernt' ich weder dort noch hier'. Sie beruft sich auf das ältere Gesetz — wie Antigone auf die ewigen, ungeschriebenen —, Antigone siegt trotz ihres Sterbens, Iphigenie führt alles zum Guten durch die Wunderkraft der Wahrheit und der Liebe.

Als wir die Dichtung gerade abgeschlossen (26. Nov.), fügte es der Zufall, daß die Schüler Rosa Poppe als Iphigenie bewundern konnten, doch noch besser fanden sie den Orest. Im Dezember fügten wir Stein auf Stein zu dem Bau von Goethes künstlerischer und religiös-sittlicher Weltanschauung aus Lyrik und Drama und Spruchweisheit zusammen. Und wenn ich vorm Jahr in unserer Tagung in Aachen 'Schiller als Erzieher der heutigen Jugend'[1]) verherrlichen konnte, so ist die natürliche Ergänzung 'Goethe als Erzieher', die ich hiermit in Aussicht stellen möchte. Es ist ein Kapitel für sich. Im Lesebuch beschäftigte uns der Aufsatz Muffs über die Tragik bei Sophokles. Das Heldentum einer Antigone hat ebenso wie das der Iphigenie auch im Bilde der Poesie eine stählende Kraft. Die schweren Gefahren und Kämpfe dagegen, die eine einseitig ästhetische Bildung mit sich führt, lernten wir an 'Tasso' kennen; den Schluß des Schauspiels rückten wir an die 'Zueignung' heran, die auch Selbsterkenntnis und Selbstüberwindung zur ersten Pflicht macht. In der letzten Stunde des Jahres bot ich den Schülern meinen kurz zuvor zu einem guten Zwecke gehaltenen öffentlichen Vortrag über 'die Lebensbejahung in der neueren deutschen Dichtung'. — Im letzten Dritteljahr der O I begann ich mit der Entstehungsgeschichte und Grundidee des 'Faust', an der Hand der hübschen Inselverlag-Ausgabe, die den Urfaust, das Fragment von 1790 und den ersten und zweiten Teil enthält. Wir erkennen im 'Faust', wie in der Ilias, verschiedene Schichten nach Stil und Stoffbehandlung und Auffassung. Er ist ein Denkmal des Sturmes und Dranges, sowie der klassischen und endlich der romantischen Richtung Goethes. Er ist ein Denkmal der Aufklärung und der Humanität im Sinne Lessings und Herders. Das Ewig-Weibliche ist 'die unbestochene, von Vorurteilen freie Liebe' im 'Nathan'. Liebe ist Hingabe des eigenen Ichs an ein anderes oder an den Dienst der Allgemeinheit, der Idee. Sie fordert Selbsterziehung, ein nie ruhendes Vorwärtsstreben. So ist der 'Faust' das Abbild der nach Wahrheit ringenden Menschheit. Die Stunden zwischen der schriftlichen und mündlichen Prüfung wurden der Logik und Psychologie gewidmet und vor allem der Zusammenfassung der neueren und neuesten Dichtung, teils nach Dichtungsgattungen, teils nach Lebensanschauung und Stil: Die ältere und jüngere Romantik; Mörike und seine Zeitgenossen (Lyrik), Hebbel, Ludwig und Zeitgenossen (Drama), Scheffel und Genossen (Epische Dichtung), Raabe und Keller, Storm und Liliencron und Zeitgenossen, Hauptmann und Sudermann (Drama), Karl Spitteler (Epos) und neueste Stürmer und Dränger.

[1]) Abgedruckt in diesen Jahrbüchern 1910 XXVI 496—505.

DIE DEUTSCHE WORTBILDUNGSLEHRE IN DEN HÖHEREN SCHULEN[1])

Von Erich Enderlein

Die preußischen Lehrpläne schreiben für den deutschen Unterricht in Obertertia vor: 'Das Wichtigste aus der Wortbildungslehre, an Musterbeispiele angeschlossen; insbesondere Ablaut, Umlaut, Brechung, Bedeutung der Ableitungssilben, Zusammensetzung.'

'Das Wichtigste!' — Was darunter zu verstehen ist, deuten die 'Methodischen Bemerkungen für das Deutsche' an:

'Die grammatische Unterweisung in der Muttersprache hat die Aufgabe, dem Schüler einen sicheren Maßstab für die Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten, ihn auch noch später in Fällen des Zweifels zu leiten und ihm einen Einblick in die Eigenart und die Entwicklung seiner Muttersprache zu geben.'

Die Worte 'Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks' sind vieldeutig; auch wenn wir für 'Ausdruck' hier Wortbildung setzen, läßt sich nichts Rechtes damit anfangen. Deshalb sagen wir eindeutig: Beurteilung des vorhandenen und des werdenden Sprachgutes. Legen wir nun noch den Ton auf den zweiten Genetiv, so gewinnen wir zugleich einen wichtigen Grundsatz für die Auswahl des Lehrstoffes: der Schüler muß in erster Linie beurteilen lernen, ob die vorhandenen Wortbildungsmittel bei Neubildungen richtig verwandt sind. Nun kommen dafür naturgemäß nur solche Wortbildungsmittel in Betracht, deren Sinn und Funktion noch deutlich empfunden werden. Alle die anderen, die heute nicht mehr lebenskräftig sind, können deshalb ohne Schaden von einer Wortbildungslehre der Schule ausgeschlossen werden. Dahin gehören z. B. die Suffixableitungen auf:

-e (aus altem -jo): Bürge, Kämpe, Recke.
-m: Bau-m, Hal-m.
-n: Dor-n, Hor-n.
-t: Fahr-t, Gif-t, Verdach-t, Gruf-t.
-od, -at, -ut: Klein-od, Heim-at, Arm-ut.
n-is: Finster-n-is.
-sal, -sel: Lab-sal, Rät-sel.

Die meisten dieser Suffixe werden in den üblichen Schulgrammatiken behandelt. Bei den drei letzten wird noch besonders das verschiedene Genus der

[1]) Es sind hauptsächlich die wissenschaftlichen Ergebnisse von Wilmanns' Deutscher Grammatik zu Grunde gelegt.

Ableitungen hervorgehoben. Aber was gewinnt der Schüler mit der Tatsache, daß es 'das Labsal' heißt, aber 'die Mühsal'? Weder einen 'Maßstab für die Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks', noch 'einen Einblick in die Eigenart und Entwicklung seiner Muttersprache'! 'Die Unterscheidung der drei Geschlechter beim Substantivum, einst ein Ausdruck lebendig schaffender Phantasie, ist heute ein bedeutungsloser Ballast der Grammatik' (Cauer[1])). Ist es wirklich so schlimm, wenn der Schüler hier Fehler macht? Umgang und Lektüre werden ihn bald auf den rechten Weg leiten.

Von den übrigen Ableitungssilben ist wiederum nur die lebenskräftige Bedeutung zu behandeln. Diese ist aus der Grundbedeutung abzuleiten. Nur so wird es gelingen, den ungeheuren Stoff, den eine wissenschaftliche Wortbildungslehre bietet, zu meistern.

Die vom Lehrplan geforderte Behandlung des Ablauts, der Brechung und des Umlauts ließ ich stets der eigentlichen Wortbildungslehre vorangehen. So konnte ich später bei der Besprechung einiger Suffixe (en, ig, isch, lich, er) bequem darauf zurückweisen. Mensing begeht in seiner 'Deutschen Grammatik' den Irrtum, daß er Ablaut, Brechung, Umlaut, phonetische Begleiterscheinungen der Wortbildung, als selbständige Wortbildungsmittel ansieht.

Der Ablaut ist die älteste der drei Erscheinungen. Er beruht auf einem im Indogermanischen bestehenden Wechsel des Wortakzentes. Später wurde dieser Akzent im Germanischen fest, die verschiedenen Vokalschattierungen innerhalb der gleichen Wurzel (Ablautsreihen) blieben, und sie dienten jetzt vorwiegend der Unterscheidung der Tempora. Erst von hier ab könnte der Ablaut mit einem gewissen Recht ein Wortbildungsmittel genannt werden. Auf die Durchnahme der Ablautsreihen wird man natürlich verzichten, aber nicht auf die wissenschaftliche Erklärung des Ablauts. In einer O III gymn. kommt dem Lehrer das Griechische zu Hilfe; in einer O III real. wird er von einer ganz ähnlichen Erscheinung im Französischen ausgehen:

nous menons — je mène
nous venons — je viens
nous mourons — je meurs
nous voulons — je veux usw.

Der alte Wechsel von e-i und u-o[2]) ist ohne ein häufiges Zurückgehen auf alte, den Schülern unbekannte Sprachformen nicht zu erklären. Man wird sich deshalb damit begnügen, lernen zu lassen: ich lese, du liest, er liest, lies (in dieser Form werden die meisten Fehler gemacht). Will man nachträglich eine Erklärung dazu geben, so genügt die phonetische. Daß hier nur altes e, nicht sekundäres Umlauts-e in Betracht kommt (ich kenne, du kennst, er kennt,

[1]) Von deutscher Spracherziehung S. 131.

[2]) Das Wort 'Brechung' dafür wird mit Recht jetzt überall (außer in einigen rückständigen Schulgrammatiken) aufgegeben, weil man darunter etwas ganz Verschiedenes versteht. Man verschone also die Schüler damit.

kenne), kann ein Anlaß sein, den Schüler auf den wichtigen chronologischen Gesichtspunkt bei sprachwissenschaftlicher Betrachtung hinzuführen.

Am wenigsten Mühe macht die Erklärung des Umlautes. Die Schüler einer O III kennen aus dem phonetischen Anfangskursus im Französischen die Artikulationsstelle der Vokale: die Reihenfolge i e ä -a -o u ist ihnen geläufig.
ü ö
An einem Worte wie 'Holzpflock' zeigt man dann, wie schnell das Artikulieren vonstatten geht, daß also die Artikulation eines a sich der eines i, das schon im nächsten Augenblick zu sprechen ist, anzupassen sucht: a bewegt sich auf i zu, und auf diesem Wege liegt ä, e. So wird altlich > ältlich usw.

Vor einiger Zeit wurde, wenn ich mich recht erinnere, vom deutschen Sprachverein ein Preisausschreiben für die treffendste Bezeichnung des Automobils erlassen. Aus den eingelaufenen Namen, die der Lehrer zum Teil geben wird — zum Teil wird sie der Schüler selbst auch kennen — lassen sich ohne Mühe die vier allgemeinsten Arten der Wortentstehung ableiten:

1. Die Wortschöpfung (Töff-töff).
2. Die Wortbildung.
3. Die Übersetzung (Selbstfahrer).
4. Die Entlehnung (Automobil).

Die Wortbildung kann auf doppelte Weise geschehen:

a) durch Zusammensetzung (Kraftwagen).
b) „ Ableitung (Schnauferl).

Wie sich Zusammensetzung und Ableitung zueinander verhalten, ist noch nicht völlig klargestellt. Man weiß nur, daß viele Ableitungen früher Zusammensetzungen waren, so die auf -heit, -tum, -schaft, -lich, -bar, -sam, -haft und alle Präfixableitungen. Bedenkt man noch, daß die Zusammensetzung entschieden die einfachere der beiden Erscheinungen ist, so kann die Antwort auf die Frage, womit man beginnen solle: mit Zusammensetzung oder Ableitung, nicht schwer fallen. Wenn trotzdem einige Schulgrammatiker die Zusammensetzungen am Schlusse behandeln, so war für sie nicht das Alter der Zusammensetzung als einer Wortbildungsart maßgebend, sondern das Alter der Wörter, die nachweislich durch Zusammensetzung entstanden sind: Das Wort 'zielbewußt' ist natürlich jünger als das Wort 'mutig'; aber die Wortbildungsart bei 'zielbewußt' ist älter als die bei 'mutig'.

Die Zusammensetzung[1])

Die älteste und einfachste Art der Zusammensetzung ist die der 'Juxtaposition'. Das erste Glied ('Bestimmungswort') erscheint dabei in der Form des Stammes, ohne Kasus- und Numeruszeichen: Armband, Tagewerk; Denkmal, Siedepunkt. Dieser Typus hat sich bis auf die Gegenwart erhalten und dient noch jetzt als Muster zu neuen Bildungen.

---

[1]) Zu dem Folgenden ist immer der S. 253 beginnende Abriß zu vergleichen.

Die einfache Juxtaposition reicht in eine Zeit hinauf, wo ein bloßes Nebeneinander noch als Form des syntaktischen Gefüges genügte. Später empfand man das Bedürfnis, diese syntaktischen Beziehungen zwischen Bestimmungswort und Grundwort durch die Flexion kenntlich zu machen, und so entstehen die sog. uneigentlichen Komposita: Gotteshaus, funkensprühend. Am mächtigsten ist der Kompositionstypus: Genetiv des Bestimmungswortes + Grundwort. Hierbei wird man bei der Behandlung der Zusammensetzung am längsten verweilen. Man wird den Schülern zeigen, daß das Genetiv-s in: 'Arbeitsscheu, Hilfslehrer; Rittersmann, Bauersmann' ein Eindringling ist. Bei jenen ist die Form, bei diesen der Inhalt der Komposition falsch. In einigen Zusammensetzungen: Geschicht(s)schreiber, Miet(s)kaserne, Fabrik(s)preis hat die Sprache noch beide Möglichkeiten. Welche von beiden vorzuziehen ist, wird der Schüler nach dem Vorausgehenden leicht entscheiden können.

Das s in Wörtern wie 'arbeitsscheu' hat sich durch die Analogiewirkung des Genet. sing. masc. in die Kompositionsfuge eingeschlichen. Diese Erklärung wird genügen, solange nicht ein vorwitziger Schüler fragt, warum das s gerade in Zusammensetzungen an die Feminina tritt, warum nicht auch sonst diese Analogiewirkung der Maskulina Erfolg gehabt hat. Erst dann wird man zu zeigen haben, daß die Einfügung des s im Wesen der Zusammensetzung selbst liege. Der Sprechende empfand bei Zusammensetzungen wie: 'Freundschafts-bund', 'Gelegenheits-dichter' ein Genetivverhältnis zwischen Grund- und Bestimmungswort, und er hatte das Bedürfnis, diese innere Form der Komposition auch auszudrücken. Nun lauten Nom. und Gen. sing. fem. heute gleich, nur Artikel oder Pronomen dienen zur Unterscheidung: die Frau, der Frau. Dieses Mittel versagt in dem Falle, wo ein Nomen fem. Bestimmungswort einer Zusammensetzung ist, und aus dieser Verlegenheit hilft ihr die doppelte Analogiewirkung des Genet. masc. und des Kompositionstypus 'Freundeshand'. Es kommt noch etwas hinzu, das die großen Erfolge dieser Analogiewirkungen erklärt: Das Genus der Zusammensetzung ist das des Grundwortes, das Genus des Bestimmungswortes tritt gleichsam ganz aus dem 'Blickpunkt des Bewußtseins': der Gewohnheitsmensch, das Gesellschaftsspiel, der Freiheitskrieg, der Hilfsprediger. So hatte das s des Genet. masc., neutr. bei einem Nomen fem. leichtes Spiel.

Nur die schwache Deklination bietet ein Mittel, den Genetiv der weiblichen Substantiva vom Nominativ zu scheiden. Hier zeigt sich nun wieder, wie stark man das Genetivverhältnis zwischen Grund- und Bestimmungswort empfunden haben muß; denn fast alle weiblichen Substantiva auf -e, auch die, welche außerhalb der Komposition immer stark flektiert wurden, reißen dieses Genetivzeichen der schwachen Deklination an sich. Berechtigt ist wohl das n der Komposition in: Sonnenschein, Fahneneid, Frauenstraße, Marienkirche, Erdenglück (vgl. 'Gott des Himmels und der Erden ...'); in den meisten andern Fällen tritt das n nur an das Nomen fem., weil es Bestimmungswort einer Zusammensetzung ist: Achsenschnitt, Rassenmerkmal, Brückenkopf.

Das Genetivkompositum ist aus der Genetivverbindung hervorgegangen.

Beide unterschieden sich zunächst nur in der Vorstellung des Sprechenden. In jener faßt er die beiden Glieder einheitlicher, in dieser selbständiger. Am ehesten werden die Genetivverbindungen zu Genetivkompositis geworden sein, die zum Ausdruck einer Vorstellung dienten: Löwenfell, Hasenfuß. Der Unterschied zwischen Genetivverbindung und Genetivkomposition besteht noch heute. Sie werden äußerlich durch den Akzent und den Gebrauch des Artikels geschieden:

der Kö́nigssòhn — des Kö́nigs Sóhn,
die Féuersnòt — des Féuers Wút.

Auf der Grenze zwischen bloßer Wortverbindung und Komposition stehen die sog. trennbaren Verbalkomposita[1]):

er kehrt zurück — zurückkehren,
er zeigt an — anzeigen.

Die Suffixableitung

Die Brücken von den Zusammensetzungen zu den Suffixableitungen sind leicht zu schlagen:

1. Es gibt auch im Neuhochdeutschen noch eine Reihe von Zusammensetzungen, in denen das erste Glied den eigentlichen Kern der Bedeutung enthält, während das zweite in seiner abstrakten Allgemeinheit sich bereits dem Wert einer Ableitungssilbe nähert. Beispiele dafür sind: Busch-werk, Räderwerk, Zauberwerk, Viehzeug, Spaßvogel, Schöngeist, Raufbold, Faselhans; kreisförmig.

2. Der Wandel eines zweiten Kompositionsgliedes zu einer Ableitungssilbe wird begünstigt durch die deutschen Akzentverhältnisse. Wir betonen in fast allen Zusammensetzungen das erste Glied, das Bestimmungswort: Quǟl-gèist. Das Grundwort trägt einen Nebenton (`); aber dieser wird sich um so mehr dem Wert einer 'Senkung' (˘) nähern, je weniger das Grundwort zu der eigentlichen Bedeutung des Kompositums hinzufügt. Die phonetische Erklärung ist jedoch damit noch nicht erschöpft: Es wird oft genug vorkommen, daß eine Zusammensetzung wie 'Zauber-werk' vom Sprechenden besonders betont wird. Das geschieht nun im Deutschen in der Weise, daß das Bestimmungswort allein den stärkeren Ton erhält; ja die experimentelle Phonetik hat gezeigt, daß der Sprechende diesen größeren Kraftaufwand wieder auszugleichen sucht: durch eine entsprechend schwächere Betonung der folgenden Silben. Nehmen wir an, man spräche bei normaler Betonung 'Qu$\overset{4}{\text{ä}}$lg$\overset{2}{\text{e}}$ist' d. h. das Bestimmungswort mit vier, das Grundwort mit zwei Krafteinheiten, dann könnte bei affektischer Betonung das Kräfteverhältnis 6 : 1 sein: 'Qu$\overset{6}{\text{ä}}$lg$\overset{1}{\text{e}}$ist'.

Eine stärkere Betonung wählt der Mensch meist im Affekt. So ist denn jene Belehrung auch von allgemeiner Bedeutung. Sie zeigt schon dem Tertianer den wichtigen Unterschied zwischen affektischer und affektloser Rede,

[1]) Vgl. Cauer a. a. O. S. 123.

und sie weist ihn auf die wichtige Rolle hin, die der Affekt in der Entwicklung einer Sprache spielt. Der Lehrer der neueren Sprachen wird dem Germanisten für diesen Unterricht dankbar sein, wenn er die Stellung der Adjektiva im Französischen, den Gebrauch des französischen Artikels u. ä. m. zu lehren hat.

Nach dieser Überleitung von der Zusammensetzung zur Suffixableitung sind naturgemäß die Suffixe zunächst zu behandeln, deren Grundbedeutung wir noch kennen.

-heit = got. háidus bedeutet wohl ursprünglich 'die Lichterscheinung'. Dieselbe Wurzel steckt noch in 'heiter' und 'Adelheid'. Später verblaßt die Bedeutung des Wortes, es heißt dann einfach die Gestalt, die Beschaffenheit. Aus -heit entwickelte sich auf rein lautlichem Wege -keit. Es wurde von dem Augenblick als selbständiges Suffix empfunden, als ewikeit, traurikeit durch Anpassung an die betr. Adjektiva 'ewig', 'traurig' zu 'Ewigkeit', 'Traurigkeit' wurden. Ja es scheint so, daß sich aus der häufigen Verbindung -ig + -keit ein neues Suffix -igkeit entwickelt hat. -heit, -keit, -igkeit haben jetzt bestimmt geschiedene Gebiete inne; aber darauf einzugehen, hieße die deutsche Sprache als Fremdsprache betreiben. Dagegen wird man besonderen Wert auf die Entwicklung eines neuen Suffixes aus einem schon vorhandenen legen. Der Schüler soll an diesem und anderen Beispielen[1]) lernen (vgl. S. 250. 251), wie neue Bildungen in der Sprache durch eine 'Sprachdummheit' entstehen können, und im Anschluß daran ist die Frage zu stellen, ob die Sprache durch das Neue wirklich bereichert wird oder nicht. Die Antwort wird oft genug ein glattes Nein sein; aber ebensohäufig wird sich zeigen, daß auch mit diesen 'zufälligen' Neubildungen eine Differenzierung des Ausdrucks Hand in Hand geht.

Auch -schaft heißt 'Beschaffenheit'. Man sollte demnach erwarten, daß beide Ableitungen von vornherein konkurrieren; aber das ist nicht der Fall: die beiden Gruppen zeigen von vornherein einen ausgeprägteren Charakter, als die Grundwörter vermuten lassen. 'Bereitschaft' bedeutet einen äußeren Zustand, 'Bereitheit', wenn wir das Wort einmal bilden, geht auf den inneren. So bezeichnen die Ableitungen auf -heit Wesen und Eigenschaft, die auf -schaft Zustand, Tätigkeit, Verhalten, Verhältnis. Hat sich der Lehrer bemüht, bei den Schülern das Gefühl für diesen Unterschied wachzurufen, so kann er dazu übergehen, aus der Grundbedeutung der Ableitungen auf -schaft die eigentlich lebenskräftige', die kollektive, abzuleiten. Unbekümmert um die vielen Auswüchse, die die Wortbildung gerade hier gezeitigt hat!

Die Ableitungssilbe -tum ist in der Bedeutung 'Sitte, Gewohnheit' lebenskräftig. Durch Neubildungen wie 'Protzentum', 'Schmarotzertum' scheint sie allmählich einen Stich ins Pejorative zu bekommen.

Von den substantivischen Ableitungen, deren Suffixe uns als selbständige Wörter nicht bekannt sind, die wir deshalb nicht auf ursprüngliche Zusammensetzungen zurückführen können, eignen sich zur Durchnahme die auf -ung; -er (-ler, -ner); -ling; -lein, -chen; -ei (erei), -ieren.

[1]) er — ler, er — ner, en — ern, ei — erei.

-ung bezeichnet heute entweder a) das Ergebnis einer Tätigkeit oder b) die Tätigkeit selbst. Die Entwicklung ist nicht umgekehrt, wie die logisierende Sprachbetrachtung es sich ausrechnet. -ung bezeichnete zunächst die Abkunft (Nibelungen). Daraus entwickelt sich unmittelbar die Bedeutung a). Erst als die nominalen Ableitungen auf -ung den verbalen mehr und mehr das Feld räumten, und als deshalb die Beziehung auf das Verb mehr und mehr lebendig wurde, entstand die Bedeutung b). In dieser ist das Suffix heute so überlebenskräftig, daß es alte kürzere Verbalabstrakta zu verdrängen sucht. Schon Jean Paul befehdet den kleinen Streber in seinen 'Briefen über die deutschen Doppelwörter', und auch Goethe bittet wie er:

> Befrei uns Gott von s und ung,
> Wir können sie entbehren,

aber er fügt hinzu:

> Doch wollen wir durch Musterung
> Nicht uns noch andre scheren.

Mit dem Suffix -ung konkurriert vielfach das Lehnsuffix -ei (-erei). Die Schüler müssen vor allem seine französische Abstämmung kennen, dann werden sie über eine Neubildung wie 'Auskunft-ei' richtig zu urteilen wissen. Wichtig ist ferner die zweimalige Entlehnung des französischen ie. So erklärt sich 'Partie' neben 'Partei', 'Melodie' neben 'Melodei'.

Im Anschluß an -ei, ie ist ein anderes, ebenso lebenskräftiges Lehnsuffix zu behandeln: -ieren. Die Herleitung aus dem Französischen macht Schwierigkeiten, weil man dabei von altfranzösischen Formen auszugehen hat: approchier, drecier sind heute zu approcher, dresser geworden. So bietet sich das seltsame Schauspiel, daß ein Diphthong ie in der einen Sprache zu e, in der anderen zu ī monophthongiert worden ist. Daß der Grund dafür in der verschiedenen Akzentuierung (ié, íe) liegt, wird der Schüler selbst finden.

Deminutivableitungen: auf -chen, -lein. Die Bezeichnung Deminutivum paßt nur auf die ursprüngliche Bedeutung dieser Ableitungen: Sie bezeichnen zunächst gegenüber dem Stammwort etwas Kleines; daraus entwickelten sich zwei neue, selbständige Bedeutungen:

1. die einer Koseform,
2. die pejorative.

Diese Entwickluug finden die Schüler selbst, sobald man ihnen ein Deminutivum wie 'Hänschen' in verschiedener Betonung vorspricht: bald zärtlich wie eine Mutter, dann verächtlich wie der Todfeind.

Mit der Behandlung der Deminutivsuffixe läßt sich manche wertvolle Belehrung verbinden:

1. Für den oberdeutschen Dialekt ist das l-Suffix, für den niederdeutschen das k-Suffix charakteristisch. Die eigentümliche Stellung des -chen.

2. Das Oberdeutsche ist reich, das Niederdeutsche arm an Deminutiven. Will man die Gegensätze noch schärfer hervorheben, so stellt man das Englische mit seinem einzigen und wenig gebrauchten -y (John — Johny) dem

Italienischen mit seiner Fülle von Deminutivsuffixen entgegen. Welchen Schluß auf den Charakter dieser Völker legt dieser Unterschied nahe?[1])

3. -chen und -lein stehen nicht immer gleichwertig nebeneinander. 'Fräulein' ist nicht dasselbe wie 'Frauchen', 'Märlein' etwas anderes als 'Märchen'. 'Fräulein' entspricht der alten mittelhochdeutschen Bedeutung von 'Frau' (frouwe), 'Frauchen' der neuhochdeutschen. Der Unterschied zwischen 'Märchen' und 'Märlein' kann den Schülern aufs neue zeigen, wie Neubildung und Differenzierung der Bedeutung oft Hand in Hand gehen.

4. Durch die abschleifende Wirkung des Sprachgebrauches haben viele Deminutiva ihren deminutiven Charakter eingebüßt: Wickel, Bündel, Gesindel, Deckel. Diese Erscheinung kennen die Schüler bereits aus dem Französischen:

auricula > oreille
soliculu > soleil
taurellu > taureau.

Für die Durchnahme des Suffixes -er (-ler[2]), -ner) bietet Wustmann wertvollen Stoff. Man wird mit ihm die Ableitungen 'Dresdenser', 'Markaner' (für 'Märker') usw. bekämpfen; die Bildungen 'Gießener' für 'Gießer' u. ä. wird man nur erklären. Die Schüler werden bei einiger Anleitung selbst den Grund für diese 'Sprachdummheit' und damit das Falsche in Wustmanns Kritik finden.

Aus dem Suffix -er entwickelten sich die beiden neuen: -ler und -ner. Die gleiche Erscheinung ist bereits besprochen (-keit — -igkeit).

-lich, -isch, -ig; -bar, -sam, -haft; -en (-ern)

Es handelt sich auch hier wieder um dreierlei: 1. Die Grundbedeutung ist festzulegen und an Beispielen zu zeigen. 2. Daraus ist die jetzt lebenskräftige Bedeutung des Suffixes abzuleiten, falls sie sich von der ursprünglichen entfernt (-sam, -bar). Allen Seitenpfaden, die die Entwicklung eingeschlagen hat, ist aus dem Wege zu gehen. 3. Es ist Rücksicht zu nehmen auf gewisse Fehler, zu denen die Sprache von heute neigt.

-lich hat schon im Althochdeutschen zwei ganz verschiedene Bedeutungen: 1. ähnlich, 2. jeder. Diese unter einer zu vereinigen, gelingt kaum der Wissenschaft, in der Schule ist darauf natürlich erst recht zu verzichten. Im Anschluß an -lich = ähnlich ist das Suffix -isch zu behandeln. Es bezeichnet ursprünglich die Herkunft (preußisch, kölnisch) und hat oft, besonders wo es neben Ableitungen auf -lich steht, pejorativen Sinn: herrlich — herrisch.

Wie Ableitungen auf -lich = 'ähnlich' solchen auf -isch, so stehen Ableitungen auf -lich = 'jeder' solchen auf -ig gegenüber: stündlich — 3stündig. -ig bezeichnet die Dauer, -lich die Wiederholung.

-sam, -bar, -haft dienen ursprünglich nur zur Nominalableitung. Das

---

[1]) Vgl. Jesperson, Growth and Structure of the English Language.

[2]) Die Verben auf -eln bezeichnen nicht immer, wie Wustmann behauptet, eine Tätigkeit, hinter der nicht der rechte Ernst steckt. Sie können auch iterative Bedeutung haben (grübeln — Grübler).

entspricht ja auch ihrer Grundbedeutung: -sam = gleich; bar = tragend, bringend; -haft = behaftet, versehen mit. Ist den Schülern diese Grundbedeutung an einigen Beispielen gezeigt worden, wo das Simplex zweifellos ein Substantivum ist (sittsam, fruchtbar, fehlerhaft), so gehe man zu Ableitungen über, wo das Simplex zugleich Substantivum und Verbalstamm sein kann: arbeitsam, schiffbar, dauerhaft. Damit ist die Brücke zu den Ableitungen geschlagen, wo -sam, -bar, -haft mit Verbalstämmen verbunden wird: erfindsam, ausführbar, schwatzhaft. Von den Ableitungen auf -sam und -bar sind nur die verbalen lebenskräftig, und sie tragen, im Gegensatz zu denen auf -haft, einen sehr ausgeprägten Charakter: die auf -sam bezeichnen Neigung, Fähigkeit zu einer Tätigkeit, die auf -bar bezeichnen die Möglichkeit dazu. Das Verbum hat bei den Ableitungen auf -bar passiven Sinn: 'findbar'. Daß damit ein Verblassen der Grundbedeutung von -sam und -bar Hand in Hand geht, versteht sich von selbst ('tragbar!').

Auch -lich tritt häufig an Verbalstämme. Dann steht es oft neben Ableitungen auf -bar: deutlich — deutbar, ausführlich — ausführbar, erklärlich — erklärbar. Die auf -lich sind älter; das Verbum ist darin seiner ursprünglichen Bedeutung schon ferner gerückt.

Bei der Behandlung des Suffixes -en (-ern) wird man Umlaut und Wechsel von e — i, o — u wiederholen:

Gold — gülden, golden;
Erde — irden.

Auch die Frage, wie aus einem alten ein neues Suffix entsteht, ist hier noch einmal zu beantworten. Dabei bietet sich Gelegenheit, noch ein Beispiel zu ergänzen: die Entstehung des Suffixes -selig aus sal, sel + ig: trübselig, redselig.

Die Präfixableitung

Bei Zusammensetzungen wie 'Spaßvogel', 'Schöngeist' bildet das Bestimmungswort den eigentlichen Kern der Bedeutung, das folgende Grundwort gleicht in seiner abstrakten Allgemeinheit schon dem Wert einer Ableitungssilbe. So entsteht aus der Zusammensetzung die Suffixableitung. Den Übergang zu den Präfixableitungen bilden dementsprechend Komposita, deren erstes Glied in ähnlich abstrakter Bedeutung gebraucht wird. Es dient dann meist zur Steigerung des folgenden Grundwortes. Beispiele: Höllenlärm, Heidengeld, Mordspektakel, Riesenfleiß, steinfremd, mausetot, knallrot, hochfein.

Die Präfixableitungen, besonders die verbalen, sind in verhältnismäßig junger Zeit entstanden (nach der germanischen Lautverschiebung). Deshalb kennen wir bei allen Präfixen noch die Grundbedeutung. Diese wird der Lehrer zunächst wieder geben oder an einigen von ihm gewählten Beispielen finden lassen. Man versteife sich nur nicht auf die induktive Methode. Von zehn Beispielen, die die Schüler bringen, sind sicher acht nicht am Platze. Auf alle diese falschen Beispiele einzugehen und Richtiges daraus abzuleiten, ist unmöglich; denn die deutsche Wortbildung ist ein ungeheures Gebiet und enthält

Widerspruch neben Widerspruch. Auf alle diese falschen Beispiele zu antworten: 'Das gehört nicht hierher', ist Zeitvergeudung und noch mehr.

Die Reihenfolge, in der die Präfixe zu behandeln sind, wird nach dem alten pädagogischen Grundsatz von Ähnlichkeit und Gegensatz bestimmt. Auf ge- (= zusammen) folgt zer- (= auseinander), dann be-, ent-; er-, ver-; un-, mis-; ur-, -erz. Im einzelnen ist zu den verschiedenen Präfixen (vgl. S. 256) noch zu bemerken:

Die Grundbedeutung von ge- ist noch heute in zahlreichen Kollektivbildungen lebenskräftig. Es kommt hier auf zweierlei an: Der Schüler soll wieder den alten Unterschied zwischen 'Stern — Gestirn', 'Bein — Gebein' u. ä. empfinden, und er soll einen Maßstab für die Beurteilung neuer Bildungen gewinnen. Die anderen beiden Bedeutungen, die ge- noch im Mittelhochdeutschen hat: die perfektivierende (winnen — gewinnen, brauchen — gebrauchen) und die verallgemeinernde in Sätzen mit ie und ieman, sind heute tot. Von der Behandlung in der Schule scheiden sie deshalb aus.

zer- ist schnell abgetan; denn es hat noch heute seine ursprüngliche Bedeutung 'auseinander'. Deshalb ist hier Gelegenheit, eine wichtige Erscheinung, die auch bei anderen Präfixableitungen auftritt, zu besprechen: zer- fügt oft zu der Bedeutung seines Grundwortes nichts hinzu, es verstärkt nur: stören — zerstören, vastare — frz. dévaster.

be-, ent-, er- und ver- sind in einer Bedeutung lebenskräftig, die sich von der urspsünglichen mehr oder weniger entfernt hat. be- tritt vor Verben (meist Denominativa), um ein 'Ausstatten, Versehen mit etwas' zu bezeichnen. Beispiele: beschirmen, bekränzen, beflügeln. ent- ist in der 'privativen' Bedeutung lebenskräftig; deshalb stehen oft Ableitungen auf be- und ent- einander gegenüber: bewaffnen — entwaffnen, bekleiden — entkleiden. er- bezeichnet bei Verben jetzt: etwas bis zu einem bestimmten Ziele tun (ersitzen), ver-: über eine bestimmte Grenze hinaus etwas tun (versalzen).

Methodisch ist dabei folgendes zu beachten: 1. Die lebenskräftige Bedeutung ist aus der ursprünglichen abzuleiten, nachdem diese an einigen Beispielen gezeigt worden ist. 2. Der Lehrer hat die ersten Beispiele, in denen das betreffende Suffix lebenskräftige Bedeutung hat, selbst zu geben, um bei den Schülern zunächst das Gefühl dafür wachzurufen. 3. Um die Probe aufs Exempel zu machen, ob eine Bedeutung wirklich lebenskräftig ist, wage man selbst einmal eine Neubildung. Man frage: 'Was würde heißen: erschlafen, erweinen, erdinieren?' 4. Zum Schlusse sind Beispiele zu erläutern, in denen das Präfix ursprünglich die lebenskräftige Bedeutung hatte, in denen aber das Gefühl dafür bereits wieder verloren gegangen ist (verheiraten, verkaufen).

un- und miß-. Eine Mißernte ist eine Ernte, nur eine, die von der erwarteten verschieden ist. An solchen Beispielen ist der Unterschied zwischen den Ableitungen auf un- und denen auf miß- zu zeigen. Vielleicht trägt so die Schule dazu bei, die alte Bedeutungsnuance zwischen 'Unglück' und 'Mißglück' u. ä. wieder lebendiger zu machen. Die Frage, wie dieser Unterschied sich verwischen konnte, gehört in eine Stillehre: Man schalt eine Person miß-

liebig, die in Wirklichkeit unbeliebt war. aus Vorsicht oder Ironie. Man übertrieb und nannte ein bloßes Mißglück schon ein Unglück.

ur- und erz-. Das Präfix ur- ist in zwei Bedeutungen lebenskräftig: 1. in einer temporalen (Ursprache, Urmensch), und daraus entwickelt sich 2. die steigernde (urdeutsch, urkomisch). Es lag dabei offenbar die Anschauung zugrunde, daß am Anfang alles in reiner, unverfälschter Form vorhanden ist. Die Zeit zerstört. In der zweiten Bedeutung konkurriert ur- mit erz-.

Auf der 8. Direktorenversammlung in Schleswig-Holstein wurde u. a. die Frage erörtert: Soll dem deutschen Unterricht eine deutsche Grammatik zugrunde gelegt werden? Die Frage wurde bejaht, und die Versammlung nahm folgenden Leitsatz an: 'Ein auf wissenschaftlicher Grundlage beruhender Leitfaden, der auf die praktischen Bedürfnisse Rücksicht nimmt, muß sich in den Händen der Schüler befinden.'

Die Schüler, mit denen ich Wortbildungslehre trieb, besaßen keine deutsche Grammatik; ich gab ihnen deshalb ein Diktat über das Durchgenommene. Dieses hatten sie zu Hause in ein besonderes Heft, zusammen mit selbstgesuchten Beispielen, einzutragen; aber so genau auch alles besprochen war, diese Niederschriften waren bei den meisten völlig unübersichtlich. Falsche Beispiele blieben natürlich auch nicht aus. Daß ihnen das Diktat später einmal von Nutzen sein wird, bezweifle ich fast.

Aus einem Referat für die genannte Direktorenversammlung erwuchs die kleine 'Deutsche Grammatik' Mensings. Die darin enthaltene Wortbildungslehre 'möchte die Schüler mit den einfachsten Bildungsgesetzen vertraut machen und namentlich ihre Aufmerksamkeit überall auf die Möglichkeit von Doppelbildungen hinlenken, um so ihr Gefühl für feinere Bildungsunterschiede zu schärfen.' Eine zweite recht beachtenswerte Schulgrammatik ist die 'Deutsche Sprachlehre' von Sandens. Bevor ich zu einer Kritik dieser Bücher übergehe, sei mir gestattet, selbst eine Schul-Wortbildungslehre zu geben. Sie ergänze das Vorangehende und erspare mir eine weitschweifige Besprechung der vorhandenen Grammatiken.

WORTBILDUNGSLEHRE

§ 1. Die allgemeinsten Arten der Wortentstehung sind:

I. Die Wortschöpfung: Töff-töff.
II. Die Wortbildung. Diese geschieht:
  a) durch Zusammensetzung: Kraftwagen,
  b) durch Ableitung: Schnauferl.
III. Die Übersetzung: Selbstfahrer.
IV. Die Entlehnung: Automobil.

Zusammensetzungen

Beispiel: Baumrinde. Baum ist 'Bestimmungswort', -rinde ist 'Grundwort'.

§ 2. Die älteste Art der Zusammensetzung ist die einfache Juxtaposition: Stamm des Bestimmungswortes + Grundwort.

Beispiele: Ofentür, Tagedieb; Alleinherrscher, Fremdwort; Hinfahrt, Rückkehr; Bettelorden, Denkmal, Dudelsack, Badeanstalt, Brauselimonade.

§ 3. In späteren Zusammensetzungen nahm das Bestimmungswort Kasus- und Numeruszeichen an. Beispiele: Gottes-haus; gott-ergeben, riesen-gleich; feuer-speiend, funken-sprühend.

Am häufigsten ist der Typus: Genetiv des Bestimmungswortes + Grundwort.

1. Der starke Genetiv auf -(e)s in diesen Zusammensetzungen. Beispiele: Rindsleder, Abschiedsrede, Wassersnot (Wassernot!) Landsmann (Landmann!).

   Falsche Bildungen sind: a) Sicherheitsnadel, rettungslos, Hilfslehrer; b) Rittersmann, Freiersmann. Diese sind dem Inhalte nach, jene der Form nach falsch.

2. Der schwache Genetiv auf -(e)n in diesen Zusammensetzungen. Beispiele: Hasenfell, Ahnenbild, Felsenhöhle (Felsblock).

Mit Vorliebe tritt das n der schwachen Deklination an Bestimmungswörter fem. gen. Beispiele: Sonnenschein, Tintenfaß, Erdenstaub (Erdachse!), Straßenlaterne, Frauenkirche, Marienplatz, Gnadenstoß, Leichenpredigt, Größenwahn, Schokoladenseite.

Was sagst du zu 'Frauensperson'?

§ 4. 'Feindesland' entstand aus 'Feindes Land'. Zusammensetzungen, die diesen Werdegang nur halb zurückgelegt haben, sind die sogenannten trennbaren Verbalkomposita. Ihre ersten Glieder sind Adverbia bezw. Präpositionen. Beispiele: durchbrennen, untertauchen, wiedersehen, anfeuern, ausschlagen.

Zusammensetzung findet nur statt in den Nominalformen des Verbums (Infinitiv und Partizip): wiedersehen; zurückkehrend; mitgefangen, mitgehangen.

Ableitungen

§ 5. Die Ableitung geschieht durch Suffixe und Präfixe. Viele von diesen sind in historischer Zeit aus selbständigen Wörtern entstanden; deshalb nimmt man an, daß auch die übrigen einmal selbständige Wörter waren, daß also die Ableitung sich aus der Zusammensetzung entwickelt hat.

Zur Ableitungssilbe (Suffix und Präfix) konnte ein zweites oder erstes Kompositionsglied dann werden, wenn der Kern der Bedeutung in dem anderen Glied der Zusammensetzung ausgedrückt wurde.

Beispiele: 1. Spaßvogel, Buschwerk, Witzbold, kreisförmig. 2. Heidengeld, Höllenlärm, stocktaub, knallrot.

In 1. nähert sich das Grundwort bereits dem Werte eines Suffixes; in 2. nähert sich das Bestimmungswort dem Werte eines Präfixes.

Suffixableitungen

Es sollen folgende Suffixe behandelt werden:

I. -heit (-keit, -igkeit), -schaft, -tum, -ung; -ei, -ieren; -er (-ler, -ner); -ing, -ling; -chen, -lein.

II. -lich, -isch, -ig; -bar, -sam, -haft; -en (-ern).

§ 6. -heit (vgl. Adelheid, heiter) = Lichterscheinung, Gestalt, Beschaffenheit. Beispiele: Gottheit, Hoheit, Blindheit, Feinheit.

In den von Adjektiven auf -ig (= oberdeutsch -ec) abgeleiteten Wörtern schwand das h der Silbe -heit: üppec-heit wurde zu üppekeit. Durch die lebendige Beziehung zum Simplex 'üppig' trat g wieder ein, so entstand 'Üppigkeit' und damit ein neues Suffix -keit.

Beispiele: Seligkeit, Sauberkeit, Eitelkeit, Kostbarkeit.

Die häufige Verbindung ig + keit bewirkte, daß -igkeit als neues Suffix empfunden wurde.

Beispiele: dreist — Dreistigkeit, Genauigkeit, Frömmigkeit, Treulosigkeit.

Welchen Bedeutungsunterschied findest du zwischen: Geschwindheit — Geschwindigkeit, Neuheit — Neuigkeit?

-schaft = Beschaffenheit. Die Ableitungen auf -heit bezeichnen Wesen und Eigenschaft, die auf -schaft dagegen Tätigkeit, Verhalten, Verhältnis. Daraus entwickelt sich früh ein kollektiver Sinn.

Beispiele: Mannschaft, Gerätschaft, Ritterschaft, Bürgerschaft.

Beide Bedeutungen (die ursprüngliche und die kollektive) haben noch: Verwandtschaft, Bekanntschaft, Sippschaft, Nachbarschaft.

-tum = Würde, Stand; Sitte, Gewohnheit.

Beispiele: Königtum, Priestertum, Heldentum, Protzentum.

-ung bezeichnet ursprünglich die Herkunft. Die 'Nibelungen' sind die vom Nebel Abstammenden. Jetzt bezeichnet -ung

1. Das Ergebnis einer Tätigkeit: Festung, Stellung, Satzung.
2. Die Tätigkeit selbst: Verherrlichung, Grablegung.

Meist können die Ableitungen noch beides bedeuten: Schöpfung, Rechnung, Versicherung.

§ 7. Die Lehnsuffixe -ie, -ei und -ieren.

Das französische Suffix -ie (courtoisie, mairie) ist zweimal vom Deutschen entlehnt worden: Das erste Mal in der mittelhochdeutschen Zeit als langes i. Dieses wurde im Neuhochdeutschen zu ei (wîb — Weib, mîn — mein).

Beispiele: Arzenei, Barbarei; Kinderei, Bettelei, Jägerei.

Dadurch daß -ei oft an Personenbezeichnungen auf -er trat, entstand ein neues Suffix -erei: Raserei, Lauferei.

Wie urteilst du über die Neubildung 'Auskunft-ei'?

Die zweite Entlehnung des französischen -ie ist gelehrter Natur. Beispiele: Philosophie, Partie (Partei!), Melodie (Melodei!).

-ieren ist aus der französischen Infinitivendung -ier (jetzt -er) entstanden. Beispiele: operieren; buchstabieren, schattieren.

§ 8. Die Deminutivsuffixe -chen, -lein.

-chen ist heute gebräuchlicher als -lein. -lein aber muß stehen, wenn das Grundwort auf g oder ch endigt: Krüglein, Bächlein. Warum?

Die Deminutivableitung bezeichnet gegenüber dem Stammwort 1. etwas Kleines. Aus dieser Bedeutung entwickelten sich zwei neue: 2. die einer Koseform (Attila, Väterchen), 3. die pejorative (Gesinde — Gesindel).

§ 9. -er (-ler, -ner) und -ling dienen zur Bildung von Personenbezeichnungen.

-er = lat. -arius (vexillum — vexillarius).

Beispiele: 1. Sang — Sänger; singen — Singer; Ritter, Reiter, Schnitter, Schneider. 2. Kieler, Jenaer, Märker, Weimarer. 3. Bremer, Thüringer, Nordhäuser.

Fremdsprachliche Suffixe sind nur bei fremden Städte- und Ländernamen am Platze: Amerikaner, Florentiner, Chinesen, Asiaten, Franzosen, Portugiesen, Provenzalen.

-ler = l + -er: Handel — Händler. Naturwissenschafteln — Naturwissenschaftler. Tisch — Tischler.

-ner = n + -er: Schrein — Schreiner, Garten — Gärtner; Glocke(n) — Glöckner, Pforte(n) — Pförtner; Bild — Bildner, Söldner, Zöllner, Schaffner.

-ling entsteht aus -ing wie -ler aus -er. -ing bezeichnet wie -ung, zu dem es im Ablaut steht, die Herkunft.

Beispiele: Edling, Fremdling, Lehrling, Liebling, Frühling, Zwilling.

Heute verbinden wir mit den Ableitungen auf -ling einen verächtlichen Nebensinn: Dichterling, Mietling, Neuling, Römling, Weichling.

§ 10. -lich, -isch, -ig.

-lich = 1. 'ähnlich' (engl. like).

Beispiele: braun — bräunlich, säuerlich, ältlich, reichlich, kindlich, gröblich.

Zahlreiche Ableitungen auf -lich haben solche auf -isch neben sich. Diese haben dann pejorative Bedeutung.

Beispiele: weiblich — weibisch, traulich — mißtrauisch, göttlich — abgöttisch.

-isch bezeichnet ursprünglich die Herkunft, Abstammung: preußisch, städtisch, tierisch, Goethisch.

-lich = 2. 'jeder' (vgl. männiglich).

Beispiele: stündlich, täglich, jährlich.

Diese Ableitungen auf -lich haben neben sich solche auf -ig: 8-stündig, 5-tägig, 2-monatig.

'Mächtig' ist, wer Macht hat, 'mutig', wer Mut besitzt. Demgemäß bezeichnet -ig bei Zeitbestimmungen eine Zeitdauer, -lich die regelmäßige Wiederkehr.

§ 11. -haft, -sam, -bar.

-haft = 'behaftet', 'versehen mit': herzhaft, mangelhaft; meisterhaft.

-sam = 'gleich' (engl. same): wundersam, ehrsam, sittsam.

-bar = 'tragend', 'bringend' (vgl. Bahre, engl. to bear): fruchtbar, dankbar (gratiam referens), wunderbar.

Das Grundwort in diesen Ableitungen ist ursprünglich stets ein Nomen, aber in zahlreichen Fällen konnte dieses Grundwort auch als Stamm eines Verbums aufgefaßt werden.

Beispiele: dauerhaft, glaubhaft; heilsam, sorgsam; schiffbar.

So entstanden die verbalen Ableitungen: schwatzhaft, duldsam, tragbar (!).

Von den Ableitungen auf -sam und -bar sind nur die verbalen lebenskräftig.

Beispiele: 1. erfindsam, duldsam, fügsam, genügsam, regsam, schweigsam, strebsam, mitteilsam. Sie bedeuten Neigung, Fähigkeit zu einer Tätigkeit. 2. deutbar, ausführbar, findbar, brauchbar, trennbar, eßbar, fühlbar, hörbar, reizbar. -bar bezeichnet hier die Möglichkeit. Das Verbum hat darin passiven Sinn.

§ 12. -en (-ern) dient dazu, Adjektiva von Stoffnamen zu bilden.

Beispiele: irden, gülden (golden), eichen; kupfern, ledern.

Aus der häufigen Zusammensetzung er + n bildet sich das neue Suffix -ern: hölzern, bleiern.

Präfixableitungen

§ 13. ge-, zer-.

ge- = 'zusammen' (= lat. con-).

Beispiele: gerinnen, gefrieren. Das Präfix eignet sich dann infolge seiner Bedeutung besonders zur Bildung von Kollektiven: Gelächter, Gehölz, Gestirn, Gesang, Gebäude, Gefilde, Gefieder, Gespött. Gesträuch.

zer- = 'auseinander' (= lat. dis-).

Beispiele: zerreißen, zerfleischen; zertrennen, zerstören.

§ 14. be-, ent-.

be- = 'bei'. Diese ursprüngliche Bedeutung zeigt sich noch in: bestatten (= 'beisetzen'), beseitigen (= 'beiseite').

Lebenskräftig ist heute die 'ornative' Bedeutung des Präfixes. Solches Ableitungen drücken aus, daß ein Objekt mit etwas ausgestattet, versehen wird.

Beispiele: beflügeln = mit Flügel versehen, bepolstern = mit Polster versehen, bepudern, beschirmen, beflaggen, bepflastern, betiteln; beleuchten, belasten, bescheinen, bekräftigen; behängen, beladen, belegen, belehren, bewerfen.

Falsche Neubildungen: die Möglichkeit 'benehmen'; Hindernisse 'beheben'; 'behindern'.

ent- (= lat. ante, griech. ἀντί) = 'entgegen', 'weg von', 'fort'.

Beispiele: entlaufen, entspringen, sich entsetzen.

Lebenskräftig ist ent- in 'privativer' Bedeutung. Deshalb stehen sich Ableitungen auf be- und ent- oft gegenüber.

Beispiele: bewaffnen — entwaffnen, entkleiden, entvölkern, entlaufen, entleiben, entkräften; entthronen, entfesseln, entlarven.

§ 15. er-, ver-.

er- = 'aus'; 'bis zu Ende' (vgl. ur-).

Beispiele: ergießen, erbrechen.

Die lebenskräftigen Ableitungen auf er- bedeuten: etwas bis zu Ende, bis zu einem bestimmten Ziele tun.

Beispiele: ersitzen, ertrotzen, erschwindeln, ergaunern; erkämpfen (expugnare), erringen, erbitten, erjagen, ersteigen, erraten, erblicken, erdenken.

Was hältst du von: 'erbringen' (einen Beweis), 'erhoffen' (ein Ziel)?

ver- = vor, vorbei.

Beispiele: verhängen, verwerfen.

Die lebenskräftigen Ableitungen auf ver- bedeuten: etwas über eine bestimmte Grenze hinaus tun.

Beispiele: versalzen, verschlafen, verbummeln; vergiften, verblühen, verdrehen, verhauen, verkaufen, verbluten, verheiraten, vergehen (= perire), verdecken (bedecken!), verkleiden (bekleiden!).

Was sagst du zu 'verziehen' (nach Leipzig), 'veranlagt', 'es vernotwendigt sich', 'vereinnahmen', 'verausgaben'?

§ 16. un-, miß-.

un- = 'ohne' (lat. in-: inutilis): Unsinn, unbeseelt, Unzahl, Untat.

miß- = 'abseits', 'verschieden': Mißernte, Mißbrauch, Mißhandlung.

Welcher Unterschied bestand also zwischen: Unglück — Mißglück, Unmut — Mißmut, Untat — Missetat usw.?

§ 17. ur-, erz-.

ur- = 'aus'; 'am Anfang' (vgl. er-). Vgl. lat. oriri.

Es hat 1. temporale Bedeutung: Urbedeutung, Urform, Ursache; 2. steigernde: urdeutsch, urgemütlich.

erz- (= archi-) = der oberste, erste.

1. Es bezeichnet den Rang: Erzherzog, Erzbischof, Erzkämmerer. 2. Es steigert: Erzfeind, Erzketzer, Erzlügner, erzdumm.

* * *

Gegen das Kapitel 'Wortbildungslehre' in den vorhandenen Schulgrammatiken habe ich folgendes Allgemeine einzuwenden: 1. Die Auswahl des Stoffes ist sehr oft willkürlich. Wenn Suffixe wie -e (Güte), -t (Gift) behandelt werden, warum dann nicht ein Dutzend andere, die ebenfalls längst tot sind? 2. Dem Schüler ist wenig gedient, wenn er auf alle möglichen Bedeutungen hingewiesen wird, die ein Suffix oder Präfix haben kann. Er wird davon nur die Vorstellung nach Hause tragen, daß Willkür die Hauptrolle in der Wortbildung spielt. 3. Die Anordnung des Stoffes ist ohne den Gesichtspunkt der Entwicklung getroffen. 4. Zusammensetzungen, deren Form und Bedeutung heute verdunkelt sind (dreißig, Wildbret, Wahnsinn, Nachtigall, Maulwurf, Walküre, Adler, Demut usw.) werden besser gelegentlich erklärt. Sie beanspruchen als Sonderlinge mehr Interesse, als ihnen im großen Entwicklungsgang der Sprache zukommt. 5. Zwei grundverschiedene Gesichtspunkte werden in den Schulgrammatiken fortwährend durcheinandergeworfen: der grammatische und der semasiologische. Welchen Zweck hat in einer Schulgrammatik die Trennung: -heit tritt a) an Substantiva, b) an Adjektiva? Was wir heute bei einer Ableitung auf -heit empfinden im Gegensatze zu der auf -tum, ist wohl wichtiger für die 'Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks' als jene trockene Klassifizierung. Gewiß verdient auch der rein grammatische Gesichtspunkt in der Schule Beachtung, und es lohnt, glaube ich, die Mühe, einmal die rein grammatische Funktion der Ableitungssilben zu behandeln: Es kann darauf hingewiesen werden, wie ein Adjektivum aus einem vorhandenen Substantivum gebildet wird (durch lich, ig, sam, bar, haft) und umgekehrt; wie aus Verben Substantiva entstehen usw. — Die Präfixe dienen oft zur Veränderung der Aktionsart (ge, be, ent, er, ver). — -ig tritt mit Vorliebe an Adjektivum + Substantivum: fremdsprachig, dickfellig. 'Fremdsprachlich' dagegen ist eine Ableitung zu dem Substantivum 'Fremdsprache' (vgl. Wustmann). — Mit dieser neuen Betrachtungsweise läßt sich eine heilsame Wiederholung des Besprochenen verbinden.

DIE BEHANDLUNG DER ALTEN PHILOSOPHIE IN PRIMA NACH UMFANG UND FORM

Von Georg Milow

I

Die Notwendigkeit einer gründlicheren Behandlung der alten Philosophie auf dem Gymnasium ist längst eingesehen, und Vorschläge in dieser Richtung sind vielfach gemacht, aber mit einer Erweiterung der philosophischen Lektüre, mit psychologischen und logischen Erörterungen ist es nicht getan; philosophische Unterweisungen können nur Wert haben, wenn sie systematisch vor sich gehen, wenn sie in einem eng abgegrenzten, in sich geschlossenen Gebiete sich eine Grundlage schaffen, von der aus dann nach Belieben und Möglichkeit Erweiterungen vorgenommen werden können.

Zunächst der Umfang. Er hängt davon ab, welche Schriftsteller gelesen werden, die entweder philosophische Erörterungen bieten oder die wenigstens Anlaß zu Besprechungen geben. Um vom Lateinischen auszugehen, so sind die Autoren, die hier in Betracht kommen, Cicero und Horaz. Bei beiden stellen es die Lehrpläne in das Belieben des Lehrers, welche Auswahl aus ihnen er für die Schullektüre treffen will.

In der Beschränkung auf die Hauptschriften Ciceros — die Tuskulanen, De officiis, De finibus — wird wohl Einigkeit herrschen, weniger in der Frage, ob man noch eine engere Auswahl vornehmen oder von allen drei Schriften größere Partien bieten soll. M. Siebourg[1]) will alle heranziehen; er wendet sich mit Recht gleichzeitig gegen die üblichen Einwände, die gegen Cicero als philosophischen Autor erhoben werden; die Unklarheit der Anschauungen, der philosophischen Auseinandersetzungen ist nicht derart, daß sie es dem Lehrer unmöglich machten, einfache, klare Begriffe und Anschauungen herauszuarbeiten, oder daß sie dem Schüler etwa Geringschätzung der logischen Kräfte Ciceros, seiner Fähigkeit im Wiedergeben fremder Gedankenreihen einflößten. Der Schüler wird seine ganze Aufmerksamkeit, Kraft und Mühe darauf verwenden müssen, den Text sprachlich und inhaltlich zu verstehen; erst mit Hilfe des Lehrers ist er imstande, sich über das Gebotene zu erheben und eine elementare Kritik zu üben; wie weit das gehen soll, liegt ebenfalls in dessen Hand. Ferner werden auch die historischen und persönlichen Bedingtheiten Ciceros dem

[1]) Die Philosophie im Gymnasialunterricht, Neue Jahrb. 1903 XII 274 f.

Primaner verständlich und begreiflich erscheinen; vor einer Schülerkritik braucht er sich wirklich nicht zu scheuen.[1])

Dettweiler[2]) wendet sich im besondern gegen den Vorwurf, die Ethik der Offizien bedeute eine Verwässerung der christlichen Ethik, dem wir u. a. bei Frick[3]) begegnen. Die christliche Ethik ist eine ganz andersartige; schon aus diesem Grunde läßt sich eine solche Kritik nicht rechtfertigen, so wenig wie die andern Einwände, die er erhebt: die geringe Bedeutung abgeleiteter Quellen, die Behandlung vieler Fragen schon bei Platon. Zum ersten: die Schwierigkeit der Probleme verbietet es, in der schulmäßigen Behandlung stets bis auf die Quellen zu gehen (soweit wir sie überhaupt noch haben); und beim zweiten muß man fragen, was denn eine Wiederholung schaden solle. Unnütze kann der Lehrer vermeiden; übrigens läßt sich z. B. selbst das Lesen des 1. Buches der Tuskulanen neben dem Phaedon nicht als 'Wiederholung' bezeichnen, da die völlig verschiedene Behandlungsweise und Art der Durchführung dem durchaus widerspricht.

Wir haben uns noch mit einem Autor auseinanderzusetzen, und dabei zugleich mit der Frage der fertigen Auswahlen — mit Weißenfels. Einwände der Art etwa, Auswahlen seien zu empfehlen, weil oft eben der Zusammenhang versage, wenn man ein zusammenhängendes Buch lese[4]), nötigen nicht, zu einer fertigen Auswahl zu greifen; der Lehrer kann ja nach Belieben den einen oder andern Abschnitt im Text auslassen und so selber den Zusammenhang herstellen. Wichtiger ist die andere Seite der Sache, ob es wirklichen Wert hat, dem Schüler mittelst solcher Auswahlen eine vielseitige Kenntnis der philosophischen Schriftstellerei Ciceros zu verschaffen.

Weißenfels hat nun an mehreren Orten — Cicero als Schulschriftsteller; Kernfragen des höhern Unterrichts u. a. — sich zu der Frage geäußert, und seine Auswahl aus den philosophischen Schriften (bei Teubner) zeigt praktisch, wieviel er etwa mit dem Primaner bewältigen zu können glaubt. Aufgenommen sind: De officiis (ungekürzt!), Cato maior, Laelius, Tusculanarum disputationum libri V, De natura deorum, De finibus, De republica. Der Schüler wird also in weitem Umfange mit der Pflichtenlehre bekannt gemacht, lernt die kleineren Schriften über das Greisenalter und über die Freundschaft kennen, ferner die Lehre von der Unsterblichkeit. Er hört über Ertragung des Schmerzes, Linderung des Kummers, die Leidenschaften, die Tugend reden, erfährt von der Lehre vom höchsten Gut und von der Staatslehre. Das erscheint zu viel und doch wieder nicht genug, dort wo nur kleinere Abschnitte herausgehoben sind. Die Einwände gegen solche Zerstückelung brauchen nicht wiederholt zu werden, sie sind bekannt genug. Zu sagen ist hier, daß die Fülle des Gebotenen sich nicht bewältigen läßt, anderseits dem Lehrer, der hier und da eingehender lesen möchte, die Möglichkeit dazu genommen ist. Die Offizien und Tuskulanen

[1]) F. Leo im Göttinger Index Lectionum 1892 'Miscella Ciceroniana' hat dem einige kräftige Worte gewidmet.

[2]) Baumeisters Handbuch S. 200 f. [3]) Lehrproben und Lehrgänge XVIII 116.

[4]) Siehe Seeliger, Humanistisches Gymnasium 1904 S. 29 ff.

geben einen deutlichen Einblick in die ethischen Grundlehren der Stoiker, der gemäßigten Stoa (De officiis), ferner Erörterungen über einzelne wichtige, in der damaligen Popularphilosophie häufig behandelte Themen (Tuskulanen). Diese beiden Schriften bieten schon eine Fülle von Auseinandersetzungen mannigfaltigster Art und führen in die beiden Hauptsysteme des Stoizismus und Epikureismus in ausreichender Weise ein; zugleich ist, was hier geboten wird, von einer gewissen Abgeschlossenheit. De finibus wird man kaum lesen; Cato maior wird in O II gelesen, Laelius wird man kursorisch behandeln. De natura deorum und De republica werden schon aus äußeren Gründen fortfallen müssen, die Zeit reicht nicht dazu; aber eine zusammenhängende religionsphilosophische Betrachtung wird auch unnötig sein, nach alledem, was die Lektüre im ganzen bietet, und wenn das Notwendige dazu gesagt wird. Dasselbe gilt von der Staatslehre: hier wird der Geschichtsunterricht schon viel bieten, man wird auch auf diese Schrift hinweisen, ihren Inhalt kurz skizzieren können; alles durchaus auch so verständlich dem Schüler, da er mit den Tatsachen und Anschauungen, die das Buch bietet, im allgemeinen vertraut ist. Nimmt man hinzu, daß auch die rhetorischen Schriften Ciceros zu lesen sind, etwa De oratore, Orator, so wird das philosophische Element in der Lektüre reichlich zu seinem Rechte kommen. Man wird sich mit der genauen Kenntnis weniger Schriften begnügen; ein abgegrenztes Stück der alten Philosophie mit den Schülern behandeln. Ferner ist die Anlage der Weißenfelsschen Auswahl mit seiner Einleitung und den Inhaltsanalysen für die Privatlektüre vielleicht geeignet, aber für die statarische Lektüre, wie sie Weißenfels auch an andern Orten[1]) verlangt und für richtig hält, ist der einfache, vollständige Text stets am besten. Solche Überladung mit Tatsachen, Namen, Lehrsätzen ist stets zu vermeiden, der Schüler wird Klarheit aus dem allen nicht gewinnen können, und schließlich läuft alles auf abfragbares Wissen hinaus. Gerade wer sich eingehend mit Philosophie beschäftigt, weiß, wie schwierig ein über Tatsachen und Lehrsätze hinausgehendes Können zu erwerben ist, man wird deshalb dem Schüler gegenüber die größte Vorsicht üben müssen und die Anforderungen nicht zu hoch spannen. Da fühlt man sich versucht, Weißenfels trotz seiner eingehenden Beschäftigung einen unphilosophischen Kopf zu nennen, daß er die Schüler durch eine Reihe nicht ganz leichter Schriften, die inhaltlich von großer Mannigfaltigkeit sind, hindurchjagen will, statt hier Geschlossenheit und Beschränkung anzustreben. Ein Gedanke ist noch zu erwägen: eine bestimmte Fülle Wissens einzuprägen, ohne zugleich die Fähigkeit mitgeben zu können, damit zu arbeiten, es richtig zu verwerten, ist eher gefährlich als nützlich; eine 'allgemeine Bildung' hierin ist unmöglich; weitgehende Zurückhaltung allein angebracht. Weiter ist gegen die Einleitungen zu sagen, daß sie wirklichen Wert nur haben können, wenn der Zusammenhang mit dem modernen Denken dargelegt und eine Kontinuität aufgewiesen wird, die nur dem oberflächlichen Blick nicht erkennbar ist, weil die äußere Erscheinung so

[1]) Kernfragen des höheren Unterr. S. 59 u. a.

verschieden ist bei beiden. Nur so ist ein Verständnis der Gegenwart, der modernen Philosophie, ihrer Bestrebungen und Ziele möglich, und hierzu soll doch eine Beschäftigung mit der alten Philosophie den Grund legen.

Für die Lektüre ergibt sich: De officiis oder die Tuskulanen (hauptsächlich I, II, V), Cato maior, Laelius, höchstens noch De finibus I oder besser noch V; die ethischen Grundprobleme der Stoa und Epikurs sollen klar werden.

Wir kommen zu Horaz, bei dem sich die Meinungen über seine philosophische Verwendbarkeit auch scharf gegenüberstehen. Für M. Siebourg (a. a. O.) ist er der zweite philosophische Hauptautor, er legt vor allem Wert auf die Lektüre der Satiren und Episteln; Weißenfels[1]) meint ebenfalls, daß er 'als politischer Dichter nicht gar so viel, als philosophischer Dichter sehr viel bedeute'; Seeliger dagegen (a. a. O.) wünscht den Horaz auszunehmen: 'es heißt doch von den Aufgaben der Philosophie zu bescheiden denken, wenn man glaubt, aus seinen Dichtungen einen Gewinn für sie davontragen zu können'. So viel ist richtig: Horaz streng philosophisch behandeln zu wollen, heißt ihm seinen Reiz als Dichter nehmen; er geht meist auf Übertreibungen des stoischen Prinzips ein, die er in lustiger Weise verspottet, und die Einwendungen macht, die jedem zur Hand liegen, jedoch keine ernsthafte Kritik bieten. Als Ergänzung aber zu den Lehren, wie sie aus Cicero dem Schüler bekannt werden, ist diese Lektüre vorzüglich; man sieht die Lehren praktisch angewandt, wie sie sich im Leben bewähren, sieht ihre Übertreibungen, ihre Mängel und Fehler, aber auch zugleich — und das kommt ebenfalls bei Horaz heraus — den wirklichen Wert, die tiefe Wahrheit vieler Anschauungen. Der Umfang der alten Philosophie erweitert sich mit diesem Dichter jedenfalls nicht; wir tun am besten, ihn als Dichter und nicht als Politiker oder Philosophen zu nehmen: nichts hindert, daß er nach beiden Richtungen hin großen Ertrag gibt; reich genug ist er dazu.

Der Umfang, in dem die alte Philosophie im lateinischen Unterricht hiernach zu behandeln wäre, stellt sich als ziemlich eng heraus: es bleibt in der Hauptsache die Kenntnis der stoischen und epikureischen Lehren, mit der weiteren Einschränkung auf die ethischen Grundanschauungen. Dies erscheint nicht viel und ist doch reichlich, wenn man eine wirkliche Vertiefung anstrebt, nicht ein gedächtnismäßiges Einüben der wichtigsten Dogmen, wenn ferner zugleich der Zusammenhang mit Platon, dem Christentum, und auch den modernen ethischen Lehren gewonnen werden soll — der Unterschied etwa zwischen dem Ideal des stoischen Weisen und Kants moralischen Anschauungen ist nicht allzugroß.

Im griechischen Unterricht ist der philosophische Hauptautor — vielleicht meist der einzige — Platon. Auch hier sind die Vorschläge meist unzureichend, die Auswahl der Schriften oft recht willkürlich. So nimmt Dettweiler[2]) die Apologie und den Kriton, dazu Anfang und Schluß des Phaedon,

[1]) Im Vorwort zu der Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften.

[2]) In Baumeisters Handbuch.

ferner andere ausgewählte Stücke aus dem Phaedon, und schließlich eine Auswahl aus der Politeia, wenn eben Zeit dafür vorhanden ist. Hierbei kommt die eigentliche Philosophie Platons zu kurz; Wilamowitz[1]) verlangt 'mehr als Apologie und Kriton, einen Dialog, der das Herz packt und ernstes Nachdenken fordert; Phaedon, Gorgias, das erste Buch des Staates'; er bedauert es, daß Platon auf im Grunde unphilosophische Schriften zurückgedrängt ist, etwas Großes und Ganzes soll gelesen werden.[2]) Die Forderung ist aufrecht zu erhalten; die Bestimmungen der preußischen Lehrpläne (S. 35) lassen hier freie Hand. Weißenfels nun, auf den wir hier wieder kommen müssen, strebt in seiner Auswahl gleichfalls an, ein umfassendes Bild der Platonischen Lehren zu geben; die Stücke behandeln alle für immer wichtigen Lehren Platons oder eröffnen Ausblicke dahin.[3]) Er begründet die Auswahl unter anderem damit, daß 'fast keine seiner Schriften frei von antiquierten Elementen ist, und gerade diese es sind, welche bei der Schulerklärung die meiste Zeit kosten würden. Vor allem haben seine dramatisch doch meist so belebten Dialoge auch ermüdend lange Strecken, denen man den Vorwurf einer falschen Subtilität nicht ersparen kann'. Sind denn die 'antiquierten Elemente' so stark und häufig, daß sie wirklich aufhalten könnten, bei der Schulerklärung die meiste Zeit kosten würden? Über diesen Begriff der Antiquiertheit läßt sich sehr streiten, und zugegeben selbst, daß viele solche Elemente vorhanden sind, so liegt es in der Hand des Lehrers, hier und da Kürzungen am Texte vorzunehmen; aber auch dann wird es noch immer erwünscht sein, den ganzen Text vor Augen zu haben, um auf dies oder jenes hinzuweisen, den Gedankenzusammenhang am griechischen Text zu erläutern u. a. Ferner, der Vorwurf falscher Subtilität — wo sie wirklich vorhanden ist, wird es eine Gelegenheit sein, die logischen Kräfte der Schüler zu üben, die Fehler, die eine noch unentwickelte Logik begeht, klar zu machen, und durch den Gegensatz zu den andern Partien deren Vorzüge und Schönheiten recht hervortreten zu lassen; eine Auswahl macht dies alles nicht notwendig. Ein anderer, schwerwiegender Grund gegen diese Auswahl ist der, daß das künstlerische Element fast vollständig verloren geht und unwirksam wird; nur im Zusammenhange können diese Vorzüge recht herauskommen und eine tiefergehende Wirkung üben; etwa die Lobrede des Alkibiades auf Sokrates, aus dem Zusammenhange herausgerissen, wird ziemlich matt und farblos sein, im Symposion aber, als Gipfelpunkt des Ganzen, eine tiefe Wirkung üben, die künstlerische Bedeutung zeigen, aus Komposition und Anlage des Ganzen diese Rede erst recht verständlich machen. Ein weiterer Schaden für den Schüler ist, daß er in fortwährender Unruhe gehalten wird, nie zum Durcharbeiten, zur Vertiefung in ein größeres Ganze kommt und so zur Oberflächlichkeit erzogen wird. Dann liegt auch die Gefahr einer Überfütterung mit Sokrates vor; gewiß sind die besten und charakteristischsten Stücke ausgewählt, aber gerade das muß ermüden; diese Glanzstellen aneinandergereiht bringen sich gegenseitig um ihre Wirkung; Sokrates und immer wieder Sokrates,

---

[1]) Verhandlungen über Fragen des höhern Unterrichts, 1901.

[2]) Vorrede zum Griechischen Lesebuch. [3]) Vorwort zur 1. Auflage.

in den ersten 6 Abschnitten nur seine Persönlichkeit im Mittelpunkt. Aber weiter, sind die nächsten Abschnitte geeignet, ein Bild von der Platonischen Philosophie, den leitenden Gedanken zu geben? Der Abschnitt aus dem Phaedrus (Unsterblichkeit, Wesen und Schicksale der Seele) reicht nicht aus dazu; in XI, Politeia, sind einzelne Gedankengänge aus der Fülle herausgegriffen, die über die Anschauungen Platons von dem und jenem gut orientieren mögen, aber doch nicht das zu geben imstande sind, was ein ganzer Dialog, im Zusammenhange gelesen, zu geben vermag, selbst einer von den früheren. Das zerstückelte Lesen läßt keine Freude aufkommen, und der Gewinn ist auch deshalb gering, weil der Schüler mit den bloßen Hauptgedanken und leitenden Ideen nichts anzufangen vermag, sie seinem Gedächtnis nicht einfügen kann; hierzu ist die volle Breite der Ausführung, die allmähliche Entwicklung mit Irrtümern und Irrgängen, bis zum Endergebnis, mit positivem oder negativem Ertrag, notwendig. Diese Platon-Auswahl ist nach allem noch weniger brauchbar als die aus Cicero und gänzlich ungeeignet, einen klaren und tiefen Einblick zu gewähren.

Wir wollen nicht weiter auf andere Autoren wie Seeliger, Martens u. a. eingehen und uns mit ihnen auseinandersetzen; es kämen nur ähnliche Dinge zur Sprache wie die eben erörterten. Nur ein Wort zu Wilamowitz' Lesebuch. Man kann mit ihm im ganzen einverstanden sein — trotz der vielfachen und berechtigten Bedenken dagegen —, ohne die Weißenfelssche und ähnliche Auswahlen zu billigen. Denn das Griechische Lesebuch will nebenhergehen, es will die Schriftsteller mit ihren ganzen Werken nicht verdrängen, sondern die Möglichkeit einer beliebigen, möglichst vielseitigen Ergänzung bieten. Hier kommen in Betracht die 'Sokratische Methode' aus dem Menon, und 'Redekünste oder wissenschaftliche Forschung?' aus dem Phaedrus, beide Abschnitte überaus geeignet als Ergänzung zur Lektüre anderer Dialoge. Wo also das Lesebuch eingeführt ist, wird man sich die Gelegenheit, diese beiden Stücke zu lesen, nicht entgehen lassen. Danach wäre im übrigen der Umfang der, meist vollständig zu lesenden, Schriften festzustellen. Apologie und Kriton zunächst sind notwendig und werden auch wohl allgemein gefordert; auf weitere kleinere Schriften kann man verzichten. Von den größeren Dialogen kämen in Frage Protagoras, Gorgias, Symposion, Phaedon; den Protagoras wird man trotz seiner künstlerischen Vorzüge, der prächtigen Einleitung u. a. wohl fallen lassen, er bietet zu wenig Positives; nur die Einleitung lesen, wie manche vorschlagen, würde nicht genügend sein und kein abgerundetes Bild geben; man käme dabei schließlich wieder auf Chrestomathien hinaus. Der Gorgias ist, und zwar möglichst vollständig, zu lesen, hier ist fast alles von größter Bedeutung. Das Symposion wird man aus den verschiedensten Gründen für gewöhnlich von der Lektüre ausschließen, es müßte eine besonders reife Schülergeneration sein, der man dies Werk vorlegen könnte; auch bietet es inhaltlich Schwierigkeiten, wie etwa selbst der Phaedon entfernt nicht mit sich bringt. Dieser Dialog dagegen müßte, und zwar ganz, öfter gelesen werden; wenn es auch heute erst selten geschieht, so wird doch allmählich Platon mehr Raum gewinnen müssen

als bisher; die kleineren Dialoge und der Gorgias etwa bieten zu wenig von ihm, auch wenn man nicht die Absicht hat, ihn für die philosophische Propädeutik zu verwerten, was in streng systematischer Weise durchgeführt ein Unding wäre. Nun noch die Behandlung weiterer Philosophen im griechischen Unterricht. Käme Aristoteles, der keine Stellung als Schulautor mehr besitzt, aber im Lesebuch ebenfalls vertreten ist. Es wird wohl schwerhalten, für ihn Raum zu schaffen; aus der Staatslehre wird man einiges lesen, auch der Abschnitt aus der Ethik ließe sich heranziehen. Theophrast, Markus, Epiktet werden noch weniger Raum gewinnen können; die beiden letzten schließen sich inhaltlich an den Stoff an, den der lateinische Unterricht behandeln soll; hier ließe sich dann eine gute Verknüpfung herstellen. Aber eine Möglichkeit zu dieser Lektüre wird sich wohl erst finden, wenn überhaupt der Philosophie im Unterrichte mehr Raum geschaffen ist.

Um noch einmal zusammenzufassen: durch Ciceros Schriften eine Vermittlung der ethischen Grundanschauungen Epikurs und der Stoa; hier liegt das Hauptgewicht auf der Kenntnis der ethischen Probleme, der Empfindungen und Stimmungen, die den Menschen bewegen in der Zeit nach Alexander, wo es aus war mit der Bedeutung der Polis, wo der einzelne Mensch in sich die Quellen zum glückseligen Leben entdecken mußte und sein individuelles Leben und Denken im Mittelpunkte stand, eine Beschäftigung der Philosophie, die allmählich und unvermerkt zum Christentum führte, ihm die Wege ebnete und schließlich in ihm aufgehen konnte. Platon führt zum Denken, zur Entwicklung der Begriffe, ihrer Klärung und Scheidung. Die Persönlichkeit des Sokrates mit seinem gewaltigen Triebe nach Wahrheit wird bekannt, die Sophisten, die er immer wieder und in jeder Weise bekämpft, und die Hauptlehren Platons selber. Darin ist enthalten, daß die Vorsokratiker im Unterricht eine Stelle finden. Der Schüler muß sehen, daß schon vor Platon sich gewaltige Denker mit großen Problemen, zum Teil ähnlichen wie Platon und Sokrates, beschäftigt haben. Heraklit, Anaxagoras u. a. dürfen keine toten Namen bleiben, sondern müssen im Zusammenhang mit Platonischen Lehren, ob durch Ähnlichkeit oder Gegensätzlichkeit, lebendig werden, und können es, auch wenn man nur wenig Zeit zur Verfügung hat. Bloße Lehrsätze und Daten wird man mit den Namen natürlich nicht verbinden dürfen, sonst wäre der öfter gehörte Vorwurf berechtigt, es käme höchstens auf eine Verwechslung von Anaximander, Anaximenes und Anaxagoras hinaus, und der Verdacht gerechtfertigt, daß die Lehrer selber in ihrem Wissen nicht sehr weit über das hinausgingen, was sie im Unterrichte mitteilten. Hier ist zugleich die Forderung auszusprechen, daß der Lehrer philosophische Bildung besitze, die über das hinausgeht, was im Staatsexamen gefordert wird; außer einer Beherrschung der Geschichte der alten Philosophie, sowie der neuen — denn es wird sich nicht vermeiden lassen, wie schon angedeutet, manche Gedankenreihen bis in die neueste Zeit zu verfolgen — wird auch eine Kenntnis der Elemente der Logik und Psychologie nötig sein; der letzteren, um bei dem Schwanken und der Gegensätzlichkeit in den Anschauungen auch der modernen Forscher mehr zu verschweigen als zu sagen.

Es wird überhaupt zu vermeiden sein, den Eindruck zu erwecken, als hätten wir's so herrlich weit gebracht — anderseits wird man sich aber auch vor unentschiedenem Relativismus zu hüten haben —; der Erfolg wirklicher Bildung wird immer der einer großen zurückhaltenden Bescheidenheit sein, Bewunderung vor den Leistungen der Alten, deren Kultur die Grundlage der unsrigen ist und deren Kenntnis wir zu einer tiefen, wissenschaftlichen Bildung nicht entbehren können. Es wird Sache des Lehrers sein, möglichste Beschränkung anzustreben und von einem kleinen Kreis aus, den er mit seinen Schülern sicher beherrscht, überallhin leicht Verbindungslinien ziehen zu können, und sie zugleich zu lehren, selbständig in dieser Weise sich später immer neue Gebiete hinzuzuerwerben.

II

Im folgenden handelt es sich darum, in welcher Form die alte Philosophie in Prima zu behandeln ist. Zunächst, allgemein betrachtet, kommt die statarische Lektüre; sie ist die wichtigste, bildet den Mittelpunkt und zugleich den Stützpunkt für die beiden andern Arten, die kursorische und die Privatlektüre. Die erste wird gelegentlich eintreten, bei leichtern, weniger wichtigen Partien einer Schrift oder bei ganzen Schriften, wie beim Laelius. Die Privatlektüre endlich, die nach den Lehrplänen nicht als verbindlich zu fordern ist, wird wenig leisten können, man darf jedenfalls mit ihr nicht rechnen. Weiter, was Einleitungen, systematische Besprechungen u. a. angeht, so wird man auf die ersten verzichten und sich darauf beschränken, das Notwendige zum Verständnis vorauszuschicken; das biographische Element darf keine besondere Rolle spielen, philosophisch-historische Bemerkungen finden am besten ihren Platz während der Lektüre an der sie einen Halt haben können; systematische Erörterungen endlich gibt man nach größeren Zusammenhängen oder am Schluß der Lektüre. Will man eine Entwicklung der Philosophie bieten, ausführlich und in zusammenhängender Form, so wird man auf gedruckte Abrisse und dergleichen verzichten und die Schüler anleiten, aus dem Schriftsteller das hierher Gehörige herauszuholen und zu ordnen, wozu man selber dann die nötigen Ergänzungen gibt. Dies erscheint viel fruchtbarer als das Auswendiglernen nach gedruckten Vorlagen. Man mag den Schüler selbst vielleicht sich einen kleinen Abriß herstellen lassen, wenn man wünscht, daß er einen Anhalt hat, wo er sich stets wieder Auskunft holen kann; hier wie überall kommt es vor allem auf das Erfassen der Haupttatsachen, das Erkennen und Begreifen der großen Zusammenhänge an.

Nun noch einige Anmerkungen zu den einzelnen Schriften.

Zunächst zu den Offizien. Das 1. Buch wird man ganz, mit unwesentlichen Auslassungen, lesen. Die Einleitung über die Veranlassung der Schrift und ihre Einteilung, dann die Erörterung über die Kardinaltugenden, über Strafe und Rache, sind alles elementare Fragen in leicht verständlicher Form, die keine Schwierigkeiten machen. Man wird sich im Rahmen des Gebotenen halten und keine tiefergehenden Betrachtungen individual- oder völkerpsycho-

logischer Art anknüpfen dürfen; notwendig anderseits wird ein Eingehen auf die christliche Ethik sein, wozu gleich Kap. 11—12 Anlaß bieten. Der fundamentale Gegensatz muß durchaus klar hervortreten; ebenso muß der Name Augustins genannt werden; hier greifen der Religions- und Lateinunterricht ineinander, wie das natürlich auch an vielen andern Stellen geschehen muß, auf die wir nicht im einzelnen eingehen können. Augustin wird nach einzelnen passend ausgewählten Kapiteln bekannt sein; die Unterschiede in der Form treten sofort hervor, und von hier aus wird sich das Weitere ergeben. Sowohl die Überlegenheit der christlichen Ethik wird sich zeigen, in der ein gewaltiges Gefühl lebendig ist, wie auch die Berechtigung einer Behandlung der Ethik, wie wir sie hier finden, die durchaus nicht schwächlich ist, wie eben die Form des mehr nüchternen Räsonnements, der mehr abstrakten Darstellung glauben machen könnte; aber dieser Vorwurf wird kaum einer nachdrücklichen Widerlegung bedürfen.

Auch die nächsten Kapitel (*de fortitudine, de animi magnitudine* etc.) wird man lesen; die letzten Abschnitte (von den Gattungen der Rede, von der Unterhaltung, Einrichtung des Hauses u. a.) mag man dem Inhalt nach durchsprechen. Der Abschnitt von der Rede knüpft an die rhetorische Schrift an, deren Lektüre in Prima vorauszusetzen ist, wie sich auch sonst genug Verbindungslinien zwischen den rhetorischen und philosophischen Schriften ziehen lassen. Die Schlußkapitel — *honestorum inter se comparatio* — wird man gleichfalls eingehender behandeln; sie lassen noch einige Vertiefung zu, und man wird Erläuterungen am besten durch einige selbstgewählte Beispiele geben.

Vom 2. Buche wird man größere Partien auslassen und außer der Einleitung nur die ersten Kapitel 'vom Nutzen' lesen, ohne sich in die weitläuf tigen Erörterungen darüber zu verlieren; auch vom folgenden wird man nur einzelnes lesen und im übrigen sich auf kurze Besprechung des Inhalts beschränken. Bei der Erklärung des obersten Grundsatzes, daß sich das *honestum* und *utile* in Wahrheit nicht widersprechen, wird man Sokrates heranziehen und auf die etwas sophistische Behandlung des Begriffes Nutzen aufmerksam machen. Notwendig ist auch der Hinweis, daß hier wie auch sonst überhaupt alles nach denselben Prinzipien abgehandelt ist, und man wird diese am besten den Schüler selbst finden lassen; ihre Einprägung ist von der größten Wichtigkeit und unentbehrlich zum Verständnis der antiken Ethik überhaupt. Kap. 14, die Beredsamkeit als Mittel, Ruhm zu erwerben, wird man vielleicht selber lesen mögen, der Rhetorik halber, und zugleich um an diesem Beispiel zu zeigen, wie weit die Zugeständnisse der Ethik an die Wirklichkeit gingen; auch hierin tritt der Gegensatz zur christlichen hervor.

Im 3. Buche sieht sich Cicero genötigt, auf den Hauptsatz des 2. zurückzugreifen und den scheinbaren Nutzen ausführlich zu erörtern. Diese interessanten Ausführungen, die auch die heutige bürgerliche und politische Moral beleuchten, wird man mit geringern Kürzungen lesen, wenigstens bis Kap. 25; das Schlußkapitel (33) wird man ebenfalls wegen der Erwähnung Aristipps und Epikurs, der *voluptas*, heranziehen.

Der Gewinn aus den Offizien, um es zusammenfassend zu sagen, wird eine eingehendere Kenntnis der stoischen Sittenlehre sein, in der gemäßigten Form, wie sie Panaetius gelehrt hat, dessen Namen man nennen wird, ohne weiter auf Quellen, Vorgänger usw. sich einzulassen. Gelegentliche Erwähnung findet dies alles ja bei Cicero selber; aus ihm werden auch manche Sätze der strengen Richtung der Stoa bekannt; der Anfang des 1. Buches (§ 7 ff.) und des 3. (§ 13 ff.) gibt Anlaß, hierauf einzugehen; ebenso wird man die Paradoxa in diesem Zusammenhange erwähnen. Selbstverständlich ist, worauf ja auch Cicero hinführt, der Hinweis auf die Sokratisch-Platonische Ethik, auch die Zusammenhänge mit den neuern Philosophen dürfen nicht vergessen werden. Man kann dies etwa in der Form tun, daß man einzelne Fragen herausgreift und an ihnen zeigt, wie die einzelnen Philosophen, die verschiedenen Zeiten darüber geurteilt, welche Anschauungen sie gehabt haben; ebenso eignen sich hierzu bestimmte Begriffe (Tugend — gut, Übel — schlecht). Die ethischen Grundanschauungen der Epikureer werden klar aus dem letzten Kapitel des 3. Buches; man kann vielleicht schon hier auf den Gegensatz der Stoiker und Epikureer hinweisen, als der ewigen Extreme, zwischen denen die sittlichen Anschauungen der Menschen sich stets bewegen werden.

Die Tuskulanen bieten wiederum stoische Anschauungen; am wichtigsten sind das 1. und das 5. Buch. Auch diese Schrift hat einen ethischen Zweck, aber um die Grundlagen zu sichern, sind hier metaphysische Erörterungen nötig. Bei der Frage nach dem Wesen der Seele werden die Ansichten der bedeutendsten Philosophen und Philosophenschulen herangezogen (Orphiker, Pythagoreer; Demokrit, Platon, Aristoteles; Epikur, Zenon), und man wird eine ausreichende Skizze ihres philosophischen Standpunktes geben. Auf die Platonischen Lehren wird man besonders Rücksicht nehmen, zumal wenn man die Lektüre des Phaedon voraussetzen darf; dies wird sich äußerst fruchtbar gestalten; ohne ein Wort über den Unterschied in der Form, über die verschiedenen Absichten Ciceros und Platons wird man allerdings nicht auskommen, es ist zur Klärung des Urteils über die ganze philosophische Schriftstellerei des Römers hier wie an andern Orten immer wieder nötig. Die Beweise sind kritisch auf ihre Richtigkeit zu prüfen, und dabei ist auf gewisse Grundfragen des logischen Denkens einzugehen. Es kann nicht schaden, gerade bei den elementarsten Dingen zu verweilen und an dem und jenem Beispiele klarzumachen, was alles zu einem rechten Schlusse erforderlich ist; die Schüler selber werden genug Beispiele negativer Art bieten. Anschließen an diese Kritik wird sich dann ein Überblick über die Anschauungen der bedeutendsten neuern Philosophen; ihre vielfach den Alten verwandten Lehren werden leicht in den Zusammenhang zu stellen sein; ebenso wird man die christliche Lehre heranziehen, die gleichfalls gewissen Anschauungen der Griechen, z. B. den Orphikern, in manchem nahesteht.

Das 2. Buch bringt wieder im 1. Teil die Ansicht der einzelnen philosophischen Richtungen; hier handelt es sich hauptsächlich um die Kyrenaiker, Epikureer und Stoiker. Cicero weist auch die allzu spitzfindigen Ansichten der ältern Stoiker, die den Schmerz als Übel überhaupt leugnen wollen, zu-

rück, schließt sich aber im übrigen mit geringen Änderungen ihrer Lehre an. Den 1. Teil des Buches, abgesehen von dem Abschnitt über die verschiedenen philosophischen Lehren, wird man auslassen, schon der vielen poetischen Zitate wegen. Auch den praktischen Teil wird man nicht ganz nehmen, aber um eine Zerstückelung zu vermeiden, die auszulassenden Kapitel inhaltlich durchgehen.

Wichtiger ist das 5. Buch; man wird wenigstens die erste größere Hälfte ganz lesen, es bietet gleich in der Einleitung eine Reihe der interessantesten Erörterungen. Das Thema selbst wird in der gleichen Art wie bisher behandelt; in seiner Kritik schließt sich Cicero ganz der strengen stoischen Richtung an. Hier läßt sich bei der zusammenfassenden Wiederholung eine Parallele zur Kantischen 'Autarkie' des guten Willens in seiner Moralphilosophie ziehen, deren Kenntnis man aus dem deutschen Unterricht durch Schillersche Prosaschriften wird voraussetzen dürfen; natürlich muß man bei derartigen Parallelen sehr vorsichtig sein und die Unterschiede nicht verwischen, noch das Nebensächliche zur Hauptsache machen. Die Sammlung von Meinungen, die die nächsten Kapitel (c. 29 ff.) bieten, wird man übergehen, und nur den Schluß noch lesen, in dem auch ein Wort vom Selbstmord gesagt ist; dazu läßt sich der Schluß des 2. Buches (§ 66 f.) heranziehen und Sokrates' Worte über den Selbstmord im Phaedon (c. 6).

Nur noch ein Wort zu den kleinern Schriften, Cato maior und Laelius. Cato maior ist für O II vorgeschrieben; auf jeden Fall ist eine Wiederholung des Inhalts in Prima und Vertiefung durch ein Einstellen der Schrift in den ganzen philosophischen Zusammenhang, durch Hinweis und Vergleich mit einer Schrift wie Grimms Rede über das Alter, sehr wünschenswert. Laelius läßt sich in kursorischer Lektüre durchnehmen; man wird sich begnügen, auf die Hauptpunkte hinzuweisen, über den Freundschaftsbegriff im Altertum überhaupt Klarheit schaffen und die Verbindung mit den übrigen philosophischen Schriften Ciceros herstellen; Platons Lysis, vor allem aber der Phaedrus mit der Eroslehre darf nicht unerwähnt bleiben — so fern diese Betrachtung auch Cicero liegen mag — Stoa nnd Epikur schließlich werden auch zu Worte kommen.

Bei Horaz wird man als einen Mittelweg wählen, in zusammenfassenden Rückblicken die Lebensanschauungen der Epikureer und Stoiker zu behandeln; daß er ein Epikureer war, wie er sich ja selber so nennt, muß natürlich gesagt werden, ebenso wie über die damalige Popularphilosophie ein kurzer Überblick gegeben werden muß, um die Zeit und Horazens Dichtermanier zu verstehen. Weder aber darf man die Lektüre selbst mit weitergreifenden Erörterungen belasten, noch gänzlich ein Eingehen auf die Philosophie vermeiden. Die Auswahl in der Lektüre wird jeder Lehrer nach seinem individuellen Geschmack treffen; eine nach bestimmten Gesichtspunkten hat z. B. Dettweiler[1]) gegeben.

Im griechischen Unterricht ist der wichtigste Prosaiker Platon, der nach seiner gewaltigen sittlichen Kraft, nach seiner philosophischen Bedeutung, seiner

---

[1]) In Baumeisters Handbuch, Latein S. 215.

künstlerischen Größe immer mehr in den Mittelpunkt rücken sollte. Beginnen wird man mit der Apologie und dem Kriton, die zusammengehören. Die Apologie führt gleich auf ganz andre Höhen als die gesamte hellenistisch-römische Philosophie; sie gibt das Bild eines Mannes, der seinen Lehren bis zum Tode treu bleibt und ohne Pathos, mit ruhiger Selbstverständlichkeit hinnimmt, was über ihn verhängt wird. Von der ersten Zeile an sind wir in der Gewalt dieser überlegenen Persönlichkeit, die den nicht mehr loslassen wird, den sie einmal gepackt hat. Es sind nur schlichte, einfache Dinge, von denen wir hier zu hören bekommen, aber gerade darum vielleicht wirken sie so erschütternd. Der Mann, der als seine Lebensaufgabe betrachtet, die Wahrheit zu suchen, steht hier vor seinen Richtern, die ihn zum Tode verurteilen werden. Von hier, wenn von irgendwo, wird der erste tiefe Eindruck ausgehen und mit einem Wort erleuchten, was eigentlich Philosophie heißt; nicht Liebe zur Weisheit — die glaubt Sokrates nicht für sich bestimmt —, das Suchen nach Wahrheit, der Dienst der Wahrheit auch in den kleinsten Dingen.

Die Aufgabe des Lehrers wird hier sein, das Bild deutlich hervortreten zu lassen beim Lesen, die nötigen Sacherklärungen zu geben, ohne sich auf philosophische Erörterungen weiter einzulassen; hier kommt es nur auf den Mann und sein Wesen an. Zur Abrundung des Bildes schließt sich dann der Kriton an; auch hier wird man möglichst Platon selber sprechen lassen. Beide Schriften sind selbstverständlich ohne jede Kürzung zu lesen.

Der Gorgias verlangt eine andere Behandlung; hier werden wir genauer auf einzelne philosophische Probleme einzugehen haben; es ist die erste schwerwiegende Auseinandersetzung mit den Mächten, die Platon sein ganzes Leben hindurch bekämpft hat. Die Lehren, die Richtung der Sophisten ist zunächst zu kennzeichnen, deren einen Vertreter wir in diesem Dialog vor uns haben. Die Hauptvertreter, Gorgias, Protagoras u. a., sind zu nennen und eine kurze Charakteristik ist zu geben. Das Gespräch mit Polos gibt Gelegenheit, auf die Begriffe Wissenschaft und Routine einzugehen und die Gegensätze gründlich klarzumachen, wozu auch die Gegenwart Beispiele genug bietet. Überhaupt ist dieser Dialog geeignet zur Besprechung einzelner Punkte der Logik; man wird in den Hauptsachen Klarheit schaffen müssen und die Zeit daranwenden, was für die weitre Lektüre vom größten Nutzen sein wird. Bei den einzelnen Gedanken wird man stets auf den Gegensatz zu den allgemeinen Anschauungen der Griechen hinweisen, und zeigen, wie neu dies alles in der griechischen Welt ist, und wie es doch im Laufe der Entwicklung dazu kommen mußte. So wird man eine Art Entwicklungsgeschichte der Gedanken herausarbeiten können, natürlich nur in beschränktem Maße und für eine kleine Reihe von wichtigen Gedanken; aber man wird so die trockne und nutzlose Aufzählung von Namen und Lehrsätzen vermeiden und doch einen Überblick über die Geschichte der Philosophie geben können, in deren Mittelpunkt natürlich Platon steht, der ja, nach rückwärts, viele Gedanken aufgenommen, und ebenso, nach vorwärts, mit einer Fülle von Ideen befruchtend und anregend gewirkt hat; bei den Lehren der Stoiker und Epikureer wird davon die Rede sein, vor allem

aber beim Christentum werden eine Reihe von Verbindungsfäden aufgewiesen werden müssen. Wenn dieser Überblick fruchtbar werden soll, so verlangt er eine systematische Bearbeitung durch den Lehrer; es wird die Anlage eines besondern Planes hierzu für ihn nötig sein, um überall das rechte Maß zu treffen, hier nicht zu viel, dort nicht zu wenig zu bieten.

Gelegentlich des Gespräches mit Kallikles wird man die moderne Philosophie heranziehen, und auf den Vertreter der Ideen des Kallikles, auf Nietzsche, zu sprechen kommen. Einseitig negative Betrachtung ist zu vermeiden; wenn man auf Verwerflichkeit und Undurchführbarkeit dieser Gedanken eingeht, muß man zugleich sagen, aus welchen Zeitverhältnissen, sowie aus welchen Gedankenzusammenhängen Nietzsche zu seinen Theorien kam, und wird ein richtiges Verständnis dieser merkwürdigen Persönlichkeit anzubahnen suchen, der gewiß, von Primanern kritiklos gelesen, aufs allerschädlichste wirken muß. Nur so kann man diese Wirkungen unschädlich machen; eine einseitige Warnung pflegt meist den umgekehrten Erfolg zu haben. Wieviel er der griechischen Sophistik verdankt, läßt sich wenigstens andeuten. Die Wendung gegen die fortschreitende Demokratisierung kann nur willkommen sein; und beide Parteien, Sokrates wie Kallikles-Nietzsche, stimmen hierin überein, nur sind die Ziele, die sie hiermit verfolgen, völlig verschiedene.

Noch einige Worte zur Staatslehre, die sich am besten an den Gorgias anschließt, wobei man auf die Apologie und den Kriton zurückgreifen wird. Platons Überzeugungen zwingen ihn hier, die ganze bisherige Politik zu verwerfen; ehe nicht der Staat auf eine andre, philosophische, Grundlage gestellt ist, kann es nicht besser werden. Auch die Hauptgedanken der Politeia wird man berühren, und sagen, wie ernsthaft es ihm um die Verwirklichung seiner Gedanken war; daß er keine bloße 'Utopie' geschaffen, wie etwa Thomas Moore und andre; man wird zeigen müssen, wie wenig 'Utopistisches' in Wirklichkeit dies Werk an sich hat. Schließlich wird man über das viel mißbrauchte Wort 'Idealismus' Aufklärung geben und darauf hinweisen, wie notwendig der rechte, Ziele setzende Idealismus auch in der Politik ist. Ein modernes Gegenbild in der starken Kraft der idealistischen Forderungen, dem Tiefsinn und Weitblick der Gedanken, der überlegenen sittlichen Persönlichkeit können wir nur in Paul de Lagarde etwa wiederfinden.

Der Phaedon gibt einerseits zunächst eine abschließende Ergänzung des Bildes, das wir von Sokrates bereits gewonnen haben; auch hier wird man das Werk selber sprechen lassen und nur das zum Verständnis unmittelbar Notwendige geben; was man hier noch hinzufügen will, mag man nach der Lektüre in einer zusammenfassenden Betrachtung anschließen. Einer eingehenden Besprechung bedürfen dagegen die philosophischen Partien; hier kommen wir zu den Hauptlehren Platons, um die sich alles andre gruppiert, von denen alles andre abgeleitet wird. Daß die Beweise für die Unsterblichkeit der Seele für uns nicht zwingend sind, da wir die Voraussetzungen nicht teilen — weshalb manche die Lektüre ablehnen wollen — ist höchst gleichgültig; welche Philosophen blieben übrig, nun gar für die Schule, wenn man allen und für alles

zwingende Beweise verlangte? — Um es gleich hier zu sagen, so werden wir diesen Dialog ebenfalls möglichst ganz, mit unwesentlichen Kürzungen, lesen; die Beschreibung der Erde (Kap. 58 ff.) wird man auslassen müssen, sie ist zu schwierig, die Lehre von den letzten Dingen jedoch, die sich gleich daran anschließt, wird man lesen und zugleich mit dem Gorgias verknüpfen, wobei man auf die 'Glaubenslehren' Platons, unter Heranziehung andrer hierhergehöriger Dialoge und des Christentums, eingehen wird. — Im Mittelpunkte stehen die vier Beweise für die Unsterblichkeit der Seele. Sollen sie Nutzen bringen, so ist langsames und kritisches Lesen erfordert; die einzelnen Punkte sind Schritt für Schritt zu erläutern, die schwache Stelle ist aufzufinden, deren unzureichende Begründung den Beweis logisch unannehmbar macht. Der bloße Gang der Sokratischen Erörterungen wird schon das Wesen des wissenschaftlichen Beweises, der logischen Schlußformen u. a. zu einiger Klarheit bringen; es bedarf weniger vermittelnder Bemerkungen des Lehrers, um hier festen Grund zu legen und mit den Anforderungen der ausgebildeten Logik bekannt zu machen. Hierbei wird man zum Teil auf das am Gorgias und Kriton Gelernte zurückgreifen können. Die noch unentwickelte Logik Platons läßt sich am deutlichsten und einfachsten am Analogiebeweis klarmachen, dem er ja noch durchaus zwingende Kraft beimißt. — Das Hauptgewicht ist darauf zu legen, daß Platon die Seelenlehre, die er rationalistisch zu behandeln vermeint, tatsächlich als Glaubenslehre behandelt, und es ist zu zeigen, wie seine Beweise als solche, aber nur als solche, Wahrheit haben, eine Wahrheit freilich, die nicht von dieser Welt ist.[1]) Die Ideenlehre, die ebenfalls verstanden werden muß in ihren Hauptzügen, bedeutet zunächst etwas Logisches; es ist gerade das Spezifische der Tat des Sokrates gewesen, daß er die Tugendlehre auf die Begriffslehre stützte; diese Begriffslehre hat Platon zur Lehre von der Idee geführt.

Ein weiterer Punkt, der zur Besprechung gelangen wird, ist die Verwendung der Mythen, die auf buchstäbliche Wahrheit ja keinen Anspruch machen; es muß klar werden, daß sie zum Teil unvereinbar miteinander sind (so im Phaedon selber).

Bei der Erzählung des Sokrates von seinen früheren Untersuchungen (Kap. 45 ff.) kommen die sogenannten Naturphilosophen zur Sprache. Beginnen wird man mit der Frage nach der Weltschöpfung, dem Urgrunde des Seins, von den Kosmogonien sprechen, die die Frage mit Hilfe der Phantasie nur zu entscheiden suchen; dann auf Thales kommen, der durch denkende Betrachtung der Natur der Lösung näherzukommen glaubte; man wird noch einige weitre Antworten nennen, und hier vor allem bei der Auswahl sich darnach richten, greifbar hervortretende Persönlichkeiten zu nehmen, solche, die sich irgendwie unmittelbar anschaulich machen lassen (Heraklit; Empedokles; Anaxagoras). Sehr lehrreich ist es, an den Beispielen, wie sie der Phaedon bietet, zu zeigen, wie die Weiter- und Umbildung philosophischer Gedanken vor sich geht; zugleich wird der Zusammenhang klar, in dem Platon mit diesen ältern Philo-

[1]) Der zu Grunde liegende Glaube: Seele = Idee.

sophen steht, wie anderseits auch deutlich werden muß, welche Wendung die Philosophie mit Sokrates nahm, wie in Platon schließlich die verschiedenen Gedankenrichtungen zu einem großen System zusammenflossen.

Der Abschnitt aus dem Menon, den das Wilamowitzsche Lesebuch bietet, schließt sich am besten an Apologie und Kriton an, wenn er auch zeitlich wohl hinter dem Gorgias steht. Er gibt eine unmittelbare Ergänzung zu dem Bilde des Sokrates, wie es uns Apologie und Kriton zeichnen; Sokrates bei seiner eigentlichen Tätigkeit, dem Suchen und Forschen nach der Wahrheit zusammen mit seinen Zuhörern. Seine — induktive — Methode wird hier deutlich aufgezeigt, wie er es versteht, zu wecken, was in den Seelen der andern schlummert, und die rechten Antworten aus ihnen herauszuholen; hier ist zugleich die erste Andeutung der Lehre von der Anamnesis, die später im Zusammenhange mit der Ideenlehre noch ausführlich behandelt wird. Hier wird man sich darauf beschränken, die Methode recht klar herauszuarbeiten, den Gang des Gesprächs verständlich zu machen; wo es nötig ist, wird man die andern Dialoge heranziehen; logische und psychologische Erörterungen werden nicht nötig sein; es ist alles aus sich heraus verständlich oder wenigstens durch kürzere Bemerkungen verständlich zu machen.

Schwieriger ist der Abschnitt aus dem Phaedrus; man wird ihn am besten hinter dem Gorgias einschieben. Die eingehenden Vorbemerkungen orientieren wie beim Menon über den bisherigen Gang des Dialogs, zugleich über den tiefern Gehalt des ganzen Werkes. Man wird sie lesen lassen und die nötigen Erklärungen dazu geben; so sind die wesentlichen Schwierigkeiten, die das Verständnis des Ganzen bietet, vorher aus dem Wege geräumt. Im einzelnen gibt dieser Abschnitt, der unter 'Ästhetik' steht, mancherlei Gelegenheit zu Erläuterungen ästhetischer Art und von Fragen der sogenannten allgemeinen Bildung; die Beispiele wird man aus der Gegenwart reichlich entnehmen können; anderseits sind Beziehungen zum Thema des Gorgias vorhanden, auf den man öfter zurückkommen wird.

Dies ist etwa der Kreis der Platonlektüre, mit dem wir zunächst ein Bild des Sokrates, seines Charakters, seines Lebens und Wirkens gewinnen (Apologie, Kriton, Menon); in den Streit mit der Sophistik führt der Gorgias tief hinein; er macht uns mit den Anschauungen der Sophisten, ihren Lehren und ihren Absichten bekannt, zugleich bietet er mittelbar ein Bild der gewaltigen leidenschaftlichen und dabei unerbittlich kühl und klar die Wahrheit suchenden Persönlichkeit Platons; mitten in die philosophischen Lehren endlich führt der Phaedon, der uns mit der Ideenlehre, seinen metaphysischen Anschauungen bekannt macht; gleichzeitig lernen wir die religiösen und ethischen Motive kennen, die ihn nicht minder stark bewegen als die philosophischen, ja mit ihnen untrennbar verbunden sind. Ferner wird der Zusammenhang mit den ionischen Naturphilosophen deutlich und die Wirkung ihrer Lehren, während diese selbst zum Teil in besonderer Erörterung zu geben sind. Natürlich wird das Bestreben sein, möglichst wenig theoretische Betrachtungen anzustellen, sondern den unmittelbaren Anschluß an die Lektüre zu wahren, um nie die

Anschaulichkeit zu verlieren; aus diesem Grunde meidet man ja auch lange Einleitungen, und gibt alles möglichst zum Texte selber. Zwischen dem Gorgias und Phaedon steht als ein Stück dem Tone nach leichterer Art der Abschnitt aus dem Phaedrus, der sich an den Gorgias anschließt, aber auch eine Reihe ästhetischer Ansichten bringt, die das Bild der Persönlichkeit Platons wirkungsvoll abrunden, ihn als einen Mann zeigen, der alles in den Kreis seiner Betrachtung zieht und alles zugleich auf einen Mittelpunkt lenkt, auf die Frage nach dem sittlichen Leben, auf die Idee des Guten.

Auf die andern Philosophen, die — nach dem Lesebuch — in Betracht kämen, wollen wir nicht weiter eingehen; die Zeit wird kaum je für sie vorhanden sein, und Platon in gründlicher und eindringlicher Weise zu lesen, ist auch genug; es kommt uns nicht auf Vielseitigkeit, sondern auf Geschlossenheit und Abrundung an; wie man einen kleinen Kreis von Schriften etwa behandeln könne, um sie zum Verständnis zu bringen und den Gehalt aus ihnen herauszuholen, zugleich von ihnen aus überallhin Verbindungsfäden zu ziehen und weite und fruchtbare Gedankenzusammenhänge aufzuweisen, das wollten diese Skizzen andeuten.

Dr. CARL LOEWES TÄTIGKEIT AM ALTEN STETTINER (SPÄTER MARIENSTIFTS-)GYMNASIUM[1])

Von Maximilian Runze

Literatur: Die sämtlichen Schulprogramme des Gymnasiums von 1821—1870. — Giesebrechts Gedichte, Band I und II, 1867, nebst den hierfür sehr wichtigen Anmerkungen. — Loewes Selbstbiographie und Briefe, herausgeg. von C. H. Bitter, 1871 [deren zahllose Verstümmelungen auf Grund der mir vorliegenden Urtexte von mir in verschiedenen Schriften verbessert sind]. — Mein 'Carl Loewe' bei Reclam. Die Einleitungen zu den 17 Bänden der von mir veranstalteten Gesamtausgabe Loewes, DXXV S. — August Wellmers Loewe-Schriften (namentlich: Musikalische Studien und Skizzen; Loewe als Oratorienkomponist; Carl Loewe ein deutscher Tonmeister).

Johann Carl Gottfried Loewe, geboren am 30. November 1796 zu Löbejün bei Halle, eines Schulmeisters Sohn, war selbst Schulmann von erheblicher Bedeutung. Sein Wirken als solcher, und gerade auf dem alten Gymnasium zu Stettin, soll hier geschildert werden. Dies bildet zugleich einen neuen Beitrag zur Loewe-Literatur.

Nur in Kürze über seine Vorbildung. Loewes Vater hatte sich auf das Studium der Theologie gerüstet, dann aber bei mangelnder Aussicht baldiger Anstellung vorgezogen, die Kantorstelle in dem Städtchen Löbejün anzunehmen. Sein zwölfter und jüngster Sohn Gottfried war sein Lieblingskind. Er unterwies den Sohn selber. Neben Erledigung des vorgeschriebenen Schulpensums machte dieser bedeutende Fortschritte in der Musik wie im Latein. Auch zu praktisch nützlicher Tätigkeit hielt der Vater ihn mit Bedacht an. Bald glänzte er unter den Schülern der Stadt. Der Vater vertraute ihm hin und wieder die Vertretung des Unterrichts an. 1884 traf ich in Löbejün noch einen alten Mitschüler Loewes an, der mir erzählte: Der junge Loewe wußte überhaupt alles, bevor der Vater noch fragte. Der Vater pflegte ihn den anderen Knaben als Vorbild hinzustellen und sagte dann wohl: 'Ihr alten Blähschafe, wenn ihr auch das könntet, was der kann!' — Löbejün, so erkannte der Vater, ward für Gottfried zu klein, er sandte ihn in seinem zehnten Jahre 1806 nach Köthen, wo er besonders in der Musik gefördert wurde, und in seinem dreizehnten Jahre nach Halle, wo er musikalischer Schüler des berühmten Türk wurde. Er besuchte hier das Waisenhausgymnasium, das er Herbst 1817 mit

[1]) Ergänzungsartikel zu dem Aufsatz: 'Das Ilberg-Album und das alte Stettiner Gymnasium' in Band XXVI (1910) S. 429 ff. dieser Zeitschrift.

dem Zeugnis der Reife verließ, um mit Eifer Theologie, Philologie, Philosophie zu studieren. Daneben setzte er das Musikstudium fort und galt schon während seiner Studentenzeit in Halle als eine hervorragende musikalische Kraft, geschätzt vor allem von Carl Maria von Weber, der häufig von Dresden nach Halle herüberkam. Loewe trat schon damals als Sänger, Klavierspieler und Organist hervor (er bediente mehrere Jahre hindurch die große Orgel in der Marienkirche) und war nebenbei sehr beliebter Musiklehrer, der auch mehreren Gesangvereinen als Hauptstütze diente. Unter seinen Kompositionen jener Zeit erweckten namentlich seine Balladen wie Walhaide, Erlkönig, Edward, Elvershöh das größte Aufsehen. Die Folge war ein Ruf als Musikdirektor nach Stettin in die kombinierte Stelle eines Gesanglehrers am Gymnasium, eines solchen am Pommerschen Lehrerseminar, das damals, als einziges pommersches, in Stettin war, und Organisten an der Jacobikirche, der Hauptkirche Stettins, dem er 1820 statt gab. Loewe hatte nach erfolgter Bestallung in seinem dreifachen Amt die Absicht Geistlicher zu werden zunächst nicht aufgegeben, predigte auch gelegentlich in der ihm als Organisten heimischen Kirche; ja als er bald nach Antritt seines Amtes als Gymnasialmusiklehrer sein philologisches Staatsexamen gemacht hatte, dachte er immer noch daran, einst eine Pfarrstelle zu bekleiden — bis seine Tätigkeit als Musiklehrer und Komponist ihn doch dauernd lediglich für diesen Beruf fesselte. Dabei rangierte er indes zunächst als wissenschaftlicher Lehrer und unterrichtete auch in der Naturwissenschaft, im Griechischen, in der Universalhistorie und vorübergehend in der Mathematik.

Hier ist nun zu handeln von seinem Unterricht und dessen Stoff (worüber die mir vorliegenden Schulprogramme seit 1821 Auskunft geben), von seinen Lehrbüchern für Schule und Privatunterricht, von seinen Kompositionen für die Schule, von der pädagogischen Einwirkung seiner Persönlichkeit auf die Schüler.

In dem Programm für 1821 wird überhaupt noch keine Übersicht der Lehrer und ihrer Tätigkeit gegeben, dagegen zur Säkularfeier der Vereinigung Pommerns mit dem preußischen Staate auf den 4. August eingeladen. Das Programm von 1822 — wie das vorige von dem Direktor, Schul- und Konsistorialrat Dr. Koch, herausgegeben — erstattet dann Bericht über den Verlauf jener Feier. Zugleich teilt Koch hier die Ansprache, die er an Loewe richtete, um ihn bei diesem Anlaß willkommen zu heißen, wörtlich mit. Danach ward Loewe als 'öffentlicher ordentlicher Lehrer' in sein Amt eingeführt. Koch betont hierbei Loewes Grundsätze von dem Unterricht in der Kunst. Diese habe bei Loewe selbst eine höhere Bedeutung und diene dem Ziele dessen, was die Welt an ein ewiges Leben knüpft. Loewes Bestreben aber sei, die das Herz veredelnde, den Geist läuternde, die Leidenschaften reinigende Kunst dem aufwachsenden Geschlechte so nahe zu bringen, daß es für das Höhere gewonnen werde. Koch erkennt Loewes bisherige Wirksamkeit, die er nach diesen Grundsätzen an der Schule geübt, in hohem Grade an, lobt die Bildung eines Gesangvereins und die mit Hilfe dieses Vereins von ihm bewirkte Aufführung seines Festoratoriums. Von dem Vorhandensein dieses Werkes

hatte niemand früher eine Ahnung. Erst die hier angeführte Quelle wies darauf hin, und sodann ein vor 20 Jahren aufgefundener Brief Loewes an seine Braut vom 18. August 1821, worin er erzählt, daß er mit dem ihm befreundeten C. M. v. Weber dieses jüngst von ihm komponierte Oratorium durchgenommen habe, der es sehr gelobt hätte. Später fand ich auch das Werk selbst — eine machtvolle Arbeit, die Loewes geniale Jugendkraft im Komponieren beweist. Er hat es überschrieben 'Geistliches Oratorium'. Richtiger hieße es: Vaterländische Kantate. Es ist für großes Orchester geschrieben aus Anlaß der Hundertjahrfeier der Vereinigung Vorpommerns mit Preußen; in ihm ein sehr wirksames Tromboni-Quartett. An anderer Stelle soll ausführlicher über diesen wichtigen Fund berichtet werden. So glänzend hatte sich Loewe als musikalischer Schulpädagoge eingeführt. — Das Programm von 1823 weist 12 ordentliche Lehrer auf, unter ihnen 'Karl Gottfried Loewe, Musikdirektor' als elften, danach 8 außerordentliche Lehrer. Erst mit dem von 1825 wird ein genauer Nachweis der Lektionen der einzelnen Lehrer nebst den von ihnen benutzten Hilfsmitteln gegeben. Loewe wird hier unter 20 Kollegen als zehnter aufgeführt und trägt neben dem erwähnten Titel den des 'dritten Schulkollegen'. Später scheint man zuzeiten vergessen zu haben, daß Loewe als Oberlehrer einzureihen sei; wenigstens führte ihn Hasselbach zu Anfang seines Direktorats zu allerletzt und nachher hinter den längst nach ihm kommenden Oberlehrern. Ähnlich auch Peter und Heydemann; doch so, daß stets wieder dienstjüngere Oberlehrer ihm vorgezogen wurden, da er doch mit den Professoren rangieren mußte und selbstverständlich — wenn je irgendein Musiker — den Professorentitel hätte gerechtermaßen erhalten müssen, zumal da er seit 1832 doctor h. c. der Universität Greifswald war. Sodann heißt es: 'Er hat im verflossenen Schuljahre in den beiden Abteilungen von Quarta, Quinta und Sexta im Gesange unterrichtet und dabei die von ihm herausgegebenen «Fundamentalien der Tonkunst» (Berlin, bei Christiani) im wesentlichen zweimal durchgenommen. Im Gesange sind in diesem Jahre in einigen Klassen acht, in den meisten aber zehn Choräle sehr gründlich einstudiert, sowie 16 Figuralgesänge aus den 14 bekannten Dur- und Moll-Tonleitern'. Das hier genannte Werk, das heute kaum noch von jemand gekannt wird und nur in sehr wenigen Exemplaren erhalten ist (gr. 4° 1821; gedruckt bei Trowitzsch & Sohn in Berlin), trägt den weiteren Titel 'für Schulen und für jeden, der Musik lernen will, mit Anmerkungen für obere Klassen, oder in der Musik Gelehrtere bearbeitet'. Um das zeitraubende Diktieren während des Unterrichts einzustellen, erschien ihm der Druck dieses Lehrbuchs unentbehrlich. Auch hebt Loewe im Vorwort hervor, daß er mit diesem Büchlein im wesentlichen neue Wege wandle. Der erste Abschnitt erklärt das Noten- und Tonsystem. Mit seiner Definition des Tones ('Ein Ton ist ein möglichst einfacher Klang von bestimmter Höhe und Tiefe') hat er viel späteren Zeiten vorgegriffen. Im zweiten Abschnitte 'vom Takte' ging er absichtlich etwas ausführlich zu Werke, und zwar mit besonderer Beziehung auf die Gymnasien — da gerade dieser Gegenstand die beste Vorschule für die Metrik sei. Besonders

instruktiv gehalten ist der von den Tonarten und Tonleitern handelnde, durch viele Beispiele veranschaulichte, dritte Teil. Der Verfasser verheißt in einer Nachschrift zur Ergänzung dieser Anfangsgründe 'eine kleine praktische Gesanglehre in drei Cursus für niedere und höhere Klassen'. — Obiges Programm gedenkt dann noch des von Loewe aus sämtlichen Klassen gebildeten Sängerchors, durch den Kantaten in der Jacobikirche aufgeführt waren. In der Art ist 'zur Feier der Befreiung der Stadt Stettin' das Mozartsche 'Gottheit, dir sei Preis und Ehre', an den hohen Festtagen Kantaten von Phil. Em. Bach und Türk, sodann Stücke von Santi, J. P. Schulz, Fasch, Graun, Reinhart [soll wohl Reichardt heißen] aufgeführt. Auch des Otto-Festes wird gedacht (zur 700jährigen Einführung des Christentums in Pommern). Hierfür hatte Loewe die Musik zur 'Vorfeier' geschrieben. Sie ist in äußerst wenigen Exemplaren erhalten als Notenbeilage des vom Schulrat Ernst Bernhardt herausgegebenen Ottobüchleins (1824) mit der Überschrift 'Zum Ottobüchlein. In Musik gesetzt von G. K. Löwe' (sic! Loewe hielt seit je äußerst darauf, daß sein Name mit 'oe' und sein Vorname mit 'C' geschrieben werde!). Diese liturgische Komposition ist darum sehr merkwürdig, weil sie nicht nur einen der ältesten Drucke Loewescher Arbeit aufweist, sondern auch auf die Worte 'Wir haben unsre Herzen erhoben zum Herrn' das Gral-Motiv zu Richard Wagners Parsifal enthält. Ich zeigte es nach Auffindung dieser Loewe-Reliquie dem bekannten Musikhistoriker und Wagner-Forscher Wilh. Tappert, der es sogleich für seine Wagner-Aufzeichnungen registrierte. Schulrat Bernhardt vermerkt noch in einer Fußnote: 'Diese Vorfeier ist von unserem G. K. Löwe (sic!) allhier in Stettin in Musik gesetzt, welchem ich für solche Liebe und Güte nochmals will ganz freundlich gedanket haben. Und Jedermann, so des Notenblattes, dieser Jubelfeier angeheftet, brauchet, der wird sich deß mit mir freuen, wenn die edle Musika allenthalben im Dienste dessen stände, der sie gegeben hat. . . . Wo nun aber in einer Schule diese Gegen- und Wechselgesänge nicht können angestimmt werden, da mag man meinetwegen aus der Noth eine Tugend machen, und dieselbigen auch ablesen, so gut es immer gehen will. Gott bessers.' Inzwischen ist es Loewes nicht hoch genug anzuschlagendes Verdienst gewesen, wie auf dem Gymnasium so im Lehrerseminar, für Kirchen- und Stadtchor, Wandel und allenthalben tüchtige Chöre geschaffen zu haben. Er arbeitete hierin mit 'Feuereifer', wie Berichterstatter aus jener Zeit von ihm melden, wie er andrerseits als 'Feuergeist' geschildert wurde — und wird mit Recht, so von Giesebrecht, der vier Jahre vor ihm seine Tätigkeit in Stettin angetreten hatte, als der Organisator des Stettiner und pommerschen Musikwesens gepriesen. — Das Programm von 1826 hat über Loewe die nämlichen Angaben wie das vorhergehende. In den 'Verordnungen der Behörden' wird verfügt 'vom 15. Juli: Empfehlung der Gesanglehre (Stettin, beim Verfasser) des Musikdirektor Löwe'. Diese Gesanglehre, deren Ausarbeitung sich mit den wachsenden Bedürfnissen der Gesangschüler allmählich gestaltet und mehrere Jahre bis 1825 erfordert haben mag, fand bald, zumal in Pommern, weiteste Verbreitung, und erlebte nach und nach bis 1854 5 Auflagen. Wilh.

Tappert, dem ich sie 1905 zugänglich machte, schrieb mir darüber: 'Wie sachlich und verständig ist die Gesanglehre des Meisters Loewe angelegt und aufgebaut! Wie innig verbanden sich in ihm Kunst und Gemüt! Eine seltene Harmonie!' Ganz besonderen Wert verleihen diesem Werke die zahlreichen nach Tongeschlechtern und Tonarten geordneten Lieder, die sich, wenige Ausnahmen abgerechnet, sämtlich als Schöpfungen Loewes herausgestellt haben. In den späteren Ausgaben sind nur wenige der Lieder erster Auflage ausgeschaltet worden. Für die dafür neu eingereihten sind Kindergedichte von Enslin von Loewe zur Bearbeitung gewählt. Das geschah wohl, um diesem Dichter von kindlich frommer Einfalt und Herzigkeit zu größerer Verbreitung zu verhelfen. Selbst einige französische Lieder finden sich in den späteren Auflagen dieser Gesanglehre, die Loewe in Musik gesetzt hat, und einige lateinische, so das tiefschön komponierte, von Prof. Wilh. Böhmer (gleichfalls einem früheren Kollegen Loewes an der Schule) gedichtete: '*Fuit tempus, cum plorarem, anxius circumspectarem, nec unquam consisterem; Tu, quid tulerim, sensisti, Tu, mi Domine, jussisti, lacrimas abstergerem*' [*Ad Jesum Christum, Dominum et salvatorem meum*] und das berühmte *Salvum fac regem.* Diese neuen Loewe-Kinderlieder beziffern sich auf über 80. Loewe selbst hatte ihnen schon im Vorwort nach 10 Gesichtspunkten systematische Übersicht angedeihen lassen. Ich habe später die Mehrzahl derselben in die Loewe-Gesamtausgabe aufgenommen und zwar zum Teil in Band I als Morgen-, Abend- und Nachtlieder, Für Sonn- und Feiertage (darunter die in alle Welt verbreitete kleine Weihnachtskantate für Kinder 'Ehre sei Gott in der Höhe' [schlichtes C-dur]), Zum Lobe Gottes, Kinderlegenden, Geistliche Volkslieder (darunter die weitverbreiteten 'Nach dem Sturme fahren wir', 'Im Anfang war's auf Erden'), Kinder-Volkslieder (z. B. 'Auf hoher Alp wohnt auch der liebe Gott' und das besonders eigentümliche, auch ziemlich weit verbreitete 'Der Bergmann lebt beim Grubenlicht'), Natur, Spiellieder, Schullieder, Kinderlieder im engeren Sinne. Die Kritik hat sich noch 1900 über diese Kinderlieder höchst anerkennend geäußert, so: 'von außerordentlicher Anziehungskraft; sie atmen alle eine Jugendfrische und Natürlichkeit, die beglückend auf jedes Gemüt wirkt'. Der bekannte Musikschriftsteller H. Teibler schrieb: 'Köstliches ist in den Kinderliedern enthalten. Ich messe der Neuausgabe dieser Lieder besonderen praktischen Wert bei, da die einschlägische Literatur an sich nicht reich und von manchem Unwahren, weil zu Künstlichen, durchsetzt ist' — und Naaf in seiner 'Lyra' urteilt hierüber: 'Unsre überreizte blasierte Zeit, die sogar den Kindern schon alles Kindliche zerstört, sollte sich an dem Zauber dieser reinen, unschuldsvollen, gemütsedlen Kunst neu erfrischen.' Einen weiteren Blütenkranz dieser Kinderlieder Loewes habe ich Band XVI meiner Gesamtausgabe eingereiht. Zu jener Zeit gab Loewe auch eine früher viel gebrauchte Klavier- und Generalbaßschule in zwei Teilen heraus.

Bemerkenswert ist, daß Loewe sich nach und nach an vereinzelte seiner berühmten Kollegen auch für sein Schaffen zugunsten der Schule anschloß. Zuerst geschah dies mit dem älteren Graßmann und dessen ganzem Hause.

Loewe trieb mit Graßmanns zusammen theoretisch-musikalische, astronomische und akustische Studien. Dann näherte er sich Giesebrecht an, mit dem ihn lange Zeit ein sehr fruchtbares gemeinsames Arbeiten für die Schule verband. Inzwischen sollte er auch mit K. E. A. Schmidt gemeinsame Arbeit machen. Der Giesebrechtsche Kreis sodann erweiterte sich, namentlich zur Calo-Ilbergschen Zeit[1]), so daß Loewe mit seinem Schaffen für die Schule im Mittelpunkt der künstlerischen, auf wissenschaftlichem Grunde gepflegten, Bestrebungen der Kollegenschaft stand. Mit Calo namentlich und auch mit Giesebrecht und später mit Heydemann wie Herm. Graßmann blieb er in dieser Beziehung stets aufs innigste vereint. Zuerst verband Giesebrecht mit Loewe eine Karfreitagsfeier, zu der unser Dichter die dann von Loewe komponierte Kantate 'Das Grab des Herrn' schuf. Die knappe, inhaltreiche Sprache Giesebrechts erklärte Loewe als ungemein geeignet für sein Neuschaffen in der Tonwelt. So traten beide dem oratorischen Gebiet näher. Es entstanden zunächst 'Die sieben Schläfer', 1833, ein für die damalige Zeit wohl zu eigenartiges Werk, als daß es in seiner ganzen Tiefe, Schönheit und Kraft recht begriffen und gewürdigt worden wäre. Tatsächlich ist das geistliche mit dem weltlichen Element hier zu wunderbarer Einheitlichkeit verschmolzen, und ebenso das aktuell Plastische und Realistische mit der Tiefe des Mystischen und Geisterhaften. Trägt auch das Werk Spuren seiner Zeit an sich, so fällt doch gewaltig ins Gewicht, daß Loewe hier mit seiner ganz neuen Ausdrucksform sowie mit der Feinheit der Instrumentation ('sie hat ganz modernen Anstrich, insofern sie durch Klangfarben zu schildern versteht', Voss. Ztg., 12. April 1910) ferner Zukunft vorgegriffen hat. Die Ähnlichkeit mit Wagner ist hin und wieder überraschend; eine ganze Reihe der bekanntesten Wagnermotive (wie Siegfrieds Heldenmotiv) kommen in ihm schon vor. Am Karfreitag 1910 wurde es in Berlin in der breit gewölbten, gewaltig ausladenden Gethsemanekirche aufgeführt: der Eindruck war überwältigend. — Bald darauf schufen beide die Oratorien (nur für Männerchöre) 'Die eherne Schlange' und 'Die Apostel von Philippi' (letzteres eine Perle der Gattung), für Schulaufführungen vorzüglich geeignet (Verlag von Challier, Berlin). Die Feier für Prof. Jantzen, 1838, die dreihundertjährige Jubelfeier der Anstalt 1844, die Hasselbach-Feier 1852 zeigen uns beide in rüstiger gemeinsamer Arbeit, um die Jugend in dem Reiche der Ideale heimisch zu machen. Viele Nummern von Wert, dem Dichter wie dem Musiker gutzuschreiben, sind darunter. Ich weise hin auf die feinsinnige Arbeit, in der beide die damals 20 Jahre bestehende Aula besingen: 'Du bist mir lieb, du edler Saal, da mich die Musen grüßen', solchergestalt vom Dichter augenscheinlich auf Loewes Wink geformt, damit dieser zu Anfang die Melodie an das von ihm zu vierstimmigem Satz gearbeitete Lutherlied 'Sie ist mir lieb, die werte Magd' erklingen lassen konnte. Innig schön und wundersam polyphon ist auch jener erwähnte Abschiedsgesang vom Jahre 1838, den wir Schüler des Graßmannschen Männerchors 1866 dem scheidenden Giesebrecht

---

[1]) Vgl. die oben unter dem Titel genannte Abhandlung.

wiederum sangen: 'Die Feierstunde schlägt' mit dem Frieden hauchenden Mittelsatz 'Du heimlich Streben, Inwendig Leben, Rast in dem Schaffen, Wie so reich bist du'. Seit Anfang der vierziger Jahre hatte Loewe tiefgehende musikhistorische Studien betrieben und zahlreiche Vorlesungen darüber gehalten. Das gab ihm Anlaß zu historischen Schülerkonzerten, in denen das hebräische, das griechische, das römische Altertum von grundlegendem Werte waren. Er ließ, ein Kenner der hebräischen Musik, wie er solches schon Anfang und Mitte der zwanziger Jahre mit einigen seiner 'Hebräischen Gesänge' bewiesen, den 46. Psalm, den er selbst nach hebräischem Rhythmus und Melodien geformt hatte, zum Vortrag kommen. Besonders lagen ihm griechische Gesänge am Herzen. Auch die griechische Sprache liebte er über alles. Loewe hatte dieser seiner Vorliebe schon als Student Ausdruck gegeben, indem er mehrere Gesänge des Anakreon, später u. a. eine Ode der Sappho, auf griechischen Text komponierte. Auch legte er den mit deutschem Text komponierten Antigone-Chören Mendelssohns den griechischen Text unter. Besonders interessant — man könnte sie für die Pflege historischer Musik in der Schule epochemachend nennen — ist die Schüleraufführung bei der Entlassungsfeier der Abiturienten 1845. Eduard Böhmer, der bekannte Herausgeber und Übersetzer von 'Pindars sicilischen Oden' (Bonn 1891), damaliger Schüler, berichtet darüber. Loewe setzte zu dieser Aufführung die erste Pythische Ode des Pindar für gemischten Schülerchor mit Soli. Prof. K. E. A. Schmidt, der hervorragende Erforscher der Geschichte der griechischen Grammatik und Sprachphilosoph, dem die Sache am Herzen lag, gab die Übersetzung vom alten Chr. Dan. Beck. Loewe indes komponierte nach dem griechischen Text und setzte die mehr griechisch gedachte, wiewohl wenig gelenke, Verdeutschung von Thiersch darunter. Eine andere Programmnummer brachte den — früher dem Dionysius, richtiger dem Mesomedes zugeschriebenen — Hymnus an die Kalliope im Urtext, von Loewe nach altgriechischer Melodie eingerichtet. Auch die Ode des Horaz 'Iam satis terris' wurde eigens von ihm zu dieser Feier komponiert, die außerdem ambrosianische, gregorianische, altfranzösische Gesänge, mehrere neuerlich komponierte Balladen (Schatzgräber, Edelfalk, Feldherr) und eine zunächst für Schulzwecke komponierte von Giesebrecht gedichtete tiefschöne Legende 'Scholastica' für Altstimme mit Begleitung des Chors und Orchesters aufwies. An Horazischen Oden hatte Loewe schon vordem der Schule 5 Meisterwerke geschenkt (Berlin, bei Challier): 'Iustum et tenacem', 'Miserarum est neque amori', 'Prudens futuri', 'Otium divos', 'O fons Bandusiae'; die ersten dieser Gattung, in welchen das Versmaß richtig behandelt erscheint. Frisch und kraftvoll fließen die genial erfundenen römisch gefärbten Melodien dahin, Meisterwerke auch in der Behandlung des Satzes. Auch 'Didonis novissima verba' von Virgil und Suetons 'Caesar Gallias subegit' machte er durch eigene vierstimmige Kompositionen den Schülern zugänglich. Selbst auf Homer erstreckte sich seine Kunst. So hat er das Polyphem-Abenteuer des Odysseus in Musik gesetzt. Leider habe ich hiervon bisher nur Bruchstücke auffinden können, von denen ich eine Probe in Band II der Gesamtausgabe (S. IV), die das Ungebärdige und Wildwütige des Riesen bei

den Worten 'Niemand tötet mich, Freunde, durch Arglist, Niemand gewaltsam' in urwüchsiger Charakteristik und köstlichem Humor zum Ausdruck bringt, eingereiht habe. — Es ist unmöglich, hier auch nur einen ganz geringen Bruchteil der Kompositionen, die Loewe für die Schule verfaßte, anzuführen. Nur der 4 klassischen Weihnachtsantiphonien sei noch gedacht, unter ihnen des 'Puer natus', des 'Quem pastores', 'In dulci iubilo', von denen der katholische P. Dr. Battlogg schreibt: 'Diesen Liedern Ähnliches ist uns nicht leicht etwas unter die Hände gekommen. Beim richtigen Vortrag derselben wird die ganze Gemeinde in Andacht auf die Knie niedersinken.' Wir sangen sie regelmäßig zur Weihnachtsfeier und konnten uns ohne sie Weihnachten nicht denken (vgl. Gesamtausgabe I 101—104).

Wieviel hat der große und doch stets so schlicht sich gebende Meister durch seine edle Kunst für das Stettiner Gymnasium und die Schule überhaupt getan! Wie erziehlich verstand er mit der Jugend umzugehen — ich verweise hierfür auf meinen 'Carl Loewe', Reclam 1905, S. 75—77. Bei Loewes Abgang von der Schule und nach seinem am 20. April 1869 in Kiel erfolgten Tode würdigte Direktor Heydemann noch einmal seine großen Verdienste um die Anstalt, hob mit Recht hervor, daß er an der Seite der Meister, welche Deutschland verherrlicht haben, eine hervorragende Stelle einnehme und betonte neben seinen edlen Charaktereigenschaften und seiner hingebenden Liebe zur Jugend seine 'zahlreichen Aufführungen von Werken der großen Komponisten unseres Volkes, denen sich die seinigen in würdigster Weise anschlossen, die unsere Schulfeste lange Jahre hindurch verherrlichten'. Loewe lenkte die Jugend nach Giesebrechts Ausspruch ins Reich der Ideale, lehrte sie die 'heilige Ahnung' (Loewes Worte) 'für das Ewige im Zeitlichen'. Auch für seine Tätigkeit an der Schule und Einwirkung auf die Schüler bleibt darum das Wort bestehen, das er einmal in einem (ungedruckten) Briefe an L. Spohr prägte: 'Wer seine Harfe an das Ewige lehnt, wird selbst ewig!'

AUS EINER ENTLASSUNGSREDE

Von Johannes Ilberg

* * *

'Reisende soll man nicht aufhalten' lautet ein alter Spruch; und ich denke nicht daran, nach all den Prüfungen der letzen Wochen nun etwa heute noch durch langausgesponnene Abschiedsbetrachtungen eine Geduldsprüfung über Sie ergehen zu lassen. Haben wir uns aber einigermaßen verstehen gelernt und sind Ihnen die tieferen Gründe deutlicher aufgegangen, weshalb Sie das Gymnasium neun volle Jahre lang festgehalten hat, so werden Sie es auch willkommen heißen, wenn ich am Schlusse einige Grundgedanken zusammenfasse, die für unsere Anforderungen an Sie maßgebend gewesen sind und auch für Ihr ferneres Leben Wichtigkeit haben.

Ich knüpfe dabei an eine unserer letzten Betrachtungen an, zu der uns die Geschichte der neuesten Literatur geführt hatte. Wie erklärt sich, so fragten wir uns, der moderne Realismus und Naturalismus im Gegensatz zur idealistischen Richtung in Poesie und bildender Kunst vor hundert Jahren? Woher heute so vielfach die rücksichtslose, oft abstoßende Darstellung der Wirklichkeit, gegenüber jenem Zeitalter, das zwar auch die Wahrheit mit voller Seele suchte, aber aus ihrer Hand der Dichtung Schleier beglückt entgegennahm?

Wir wollen diese Frage heute nicht in kulturhistorischer Umschau beantworten, das würde uns viel zu weit führen. Ich möchte jetzt nur an einem Beispiel zeigen, wie schon damals ein hoher Menschengeist diese schroffen Gegensätze tief empfunden und wie er ihre künftige Verbindung zu höherer Einheit in seiner Weise prophetisch vorausgeahnt hat. Das Werk, von dem ich kurz reden will, ist Goethes leider unvollendetes Festspiel 'Pandora'.

Der Dichter benutzte die bekannte Episode aus dem Lied, das der ehrbare, etwas trübsinnige Bauernsohn Hesiodos dritthalb Jahrtausende vorher in Böotien zum Preise der redlichen Arbeit gesungen hat. 'Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brod essen', heißt es darin; 'so verhängten es die Götter'. 'Wie konnte es dahin kommen?' fragt Hesiod weiter. 'Weil Prometheus den Vater Zeus beim Opfer zu betrügen suchte, und weil er dann, durch Entziehung des Feuers bestraft, das Element listig raubte. Die Gottheit läßt ihrer nicht spotten, und Zeus ersinnt einen gefährlichen, unwiderstehlichen Anschlag gegen den Titanen Prometheus und die kommenden Männer. An Hephaistos, Athene, Aphrodite und Hermes ergeht der Befehl des Kroniden, eine liebliche Jungfrau, das erste Weib auf Erden, zu erschaffen, zu schmücken und mit guten und

schlimmen Gaben auszustatten. Das geschieht in vollendeter Weise: mit Goldschmuck und Frühlingsblumen geziert steht sie anmutig vor ihnen, aber zugleich eine berückende Schmeichlerin voll verschlagener Denkart; und der Götterherold benennt sie Pandore, die «Allbeschenkte», weil alle Bewohner des Olympos sie beschenkt, ein Unheil den schaffenden Männern.'

Durch diese reizende Pandora nun ist das Unglück in die Welt gekommen; wir würden sagen: die Erbsünde. Prometheus, so fährt Hesiod weiter fort, 'der Vorausbedenkende', hatte einen Bruder 'Nachbedacht', den Epimetheus; den hatte er gewarnt, jemals ein Geschenk anzunehmen von Zeus, dem Olympier. Als aber Epimetheus die wunderbare Schöpfung der Himmlischen erblickte, die von Hermes zu ihm herabgeführt war, nahm er sie dennoch bei sich auf — und mußte es gar bald bitter bereuen. Vorher nämlich gab alles die Erde freiwillig her; man bedurfte weder der Feldarbeit noch der gefährlichen Seefahrt, schmerzliche Krankheit war unbekannt. In Epimetheus' Hause stand aber, in den Boden eingelassen, ein mächtiges, wohlverschlossenes Vorratsgefäß aus Ton; das war ganz mit Sorgen und Plagen angefüllt, und niemand durfte es öffnen. Pandora jedoch, die junge Ehegenossin, tat es dennoch; durch dieses Unglücksweib kam das Verderben. Die dämonischen Wesen strebten heraus, als ihr Bann gelöst war, und erfüllen nun, losgelassen, Land und Meer als tausendfache Not, als schleichende Seuchen. Nur Elpis, die Hoffnung, blieb drinnen im Fasse, zur Tröstung des betrübten Menschen, da es die erschreckte Pandora schnell wieder verschloß; aber nach Hesiod ist das nicht etwa die christliche Hoffnung, die nicht zu schanden werden läßt, sondern nur ein kleineres Übel.

Hesiod hat in dieser trübseligen Allegorie, wie nicht schwer zu erkennen ist, zwei verschiedene Motive verknüpft, die selbständig voneinander im Volksmunde entstanden sein mögen. Das eine Motiv ist die Erschaffung des Weibes, das durch seine Schönheit und List unendliches Unheil über die Welt verbreitet; das andere die verhängnisvolle Befreiung böser Geister aus dem gewaltigen Faß. Gerhart Hauptmann hat kürzlich betont, daß das Wesen des Dichters ein gesteigerter Ausdruck der Volksseele sei: darnach müssen die schwerarbeitenden böotischen Bauern, unter denen Hesiod lebte, ein vielgeplagtes Geschlecht gewesen sein und vom ewig Weiblichen recht schlimm gedacht haben.

Was hat nun Goethe aus diesem Stoff geschaffen oder schaffen wollen, der wahrlich mehr zur Satire geeignet scheint als zum Festspiel! Vollendet, wäre das Werk ohne Zweifel eine seiner tiefsinnigsten Dichtungen geworden, eine ganze Weltanschauung in sich schließend und höchste Ziele weisend. Mit der Aufführung wollte der Dichter im Jahre 1808 in Weimar seine fürstlichen Herrschaften begrüßen, die nach unglückseligen Kriegsereignissen in die verwüstete Heimat zurückkehrten. Welch hochgestimmte Zeit war es doch, trotz tiefster politischer Erniedrigung, in der solche Pläne möglich waren, solche Früchte erwuchsen! Die Gegensätze des beschaulichen und des tätigen Lebens, die der Dichter in seiner eigenen Person so wunderbar zu verbinden wußte, werden uns in den Gestalten der Titanen Epimetheus und Prometheus vor Augen gestellt. Sie zeigen uns symbolisch des menschlichen Daseins ganze

Vielseitigkeit und sind wohl geeignet, daß Jünglinge, die auf verschiedenen Pfaden ins Leben hinauszutreten bereit sind, nachsinnend ihr Wesen sich deutlich zu machen suchen.

In nächtlichen Höhlen, vom Schmiedefeuer beleuchtet, schafft unablässig am Amboß des Prometheus armgewaltiges, berußtes Geschlecht. Es schürft und schmelzt das Erz, sein Hammerschlag formt es zu nützlichen Werkzeugen. 'Zündet das Feuer an!', so schallt rhythmisch der Chorgesang der Promethiden,

'Feuer ist oben an,
Höchstes, er hat's getan,
Der es geraubt.
Wer es entzündete,
Sich es verbündete,
Schmiedete, ründete
Kronen dem Haupt.'

'Ihr aber seid die Nützenden' ruft Prometheus seinen Schmieden zu. Der Gesamtheit will er mit seiner kunstreichen Hände Arbeit dienstbar sein und läßt an die vorbeiziehenden Hirten seine selbstgeschaffnen Gaben verteilen. Aber noch ist's eine wilde, kriegerische Zeit:

'Drum, Schmiede! Freunde! Nur zu Waffen legt mir's an,
Das andre lassend, was der sinnig Ackernde,
Was sonst der Fischer von euch fordern möchte heut.
Nur Waffen schafft! Geschaffen habt ihr alles dann.'

Dasselbe Jahr, das diese Worte zuerst vernahm, sah den Dichter vor Napoleon I. in Erfurt, und wir begreifen wohl, daß er gerade damals, unter den gewaltigen Eindrücken der Gegenwart, seinem Prometheus in den Mund legt:

'Was kündest du für Feste mir? Sie lieb' ich nicht:
Erholung reichet Müden jede Nacht genug.
Des echten Mannes wahre Feier ist die Tat!'

Ganz anders der sinnige Bruder Epimetheus. Er handelt und schafft nicht, er träumt. Schönheit und Hoheit zu schauen und zu genießen ist seines Lebens Ziel, aber durch bloße Hingabe weiß er sie nicht an sich zu fesseln und bleibt so der ewig Unbefriedigte. Einstmals ist ihm Pandora vom Himmel genaht, bei Goethe nicht das Unheil über die Welt verbreitende erstgeschaffene Weib, wie sie Hesiod geschildert, sondern die göttliche Erscheinung des Schönen, Wahren und Guten. Prometheus hatte sie abgewiesen, der Bruder sie freudig aufgenommen und sich mit ihr vermählt. Aber festzuhalten vermag er sie nicht, nach kurzem Glück entschwindet Pandora wieder und läßt ihm nur als Hoffnung auf eine bessere Zukunft die Tochter Epimeleia, das Sinnbild der edelsten, geistigen Fürsorge für andere. Durch rein ästhetisches Genießen, das will der Dichter mit seiner Allegorie sagen, vermögen wir uns das höchste Gut nicht zuzueignen, nur durch Sorge für andere, daß wir den Nächsten lieben, wie uns selbst.

So ist denn damals die Welt noch zwiespältig und unvollkommen: weder der ruhelos waffenschmiedende Prometheus, noch sein in Sehnsucht nach Pan-

dora sich verzehrender Bruder vertreten eine Menschheit im höheren Sinne. Ähnlich erschien dem Dichter die Welt vor hundert Jahren: weder die Schöngeister seiner Zeit noch ihre zielbewußten Kraftnaturen verkörperten ihm das Ideal wahrer Humanität. Das lag für ihn erst im Schoße der Zukunft, und wie einem Seher schwebte ihm ein höheres Ziel vor Augen. Den Prometheus selber läßt er von seinem Geschlechte sagen:

> 'Möchten sie Vergangnes mehr beherz'gen,
> Gegenwärt'ges, formend, mehr sich eignen,
> Wär' es gut für alle, solches wünscht' ich.'

Und am Schlusse des herrlichen Fragmentes steigt als Verkünderin eines neuen Weltentages die Göttin der Morgenröte, Eos, über das Meer empor und ruft dem Prometheus die hohen Worte hernieder:

> 'Fahre wohl, du Menschenvater! — Merke:
> Was zu wünschen ist, ihr unten fühlt es;
> Was zu geben sei, die wissen's droben.
> Groß beginnet ihr Titanen, aber leiten
> Zu dem ewig Guten, ewig Schönen,
> Ist der Götter Werk; die laßt gewähren!'

Wie sich der Dichter den zweiten Teil gedacht hat, vermögen wir nur zu ahnen. Nicht umsonst sollte sich Epimetheus nach der entschwundenen Gattin sehnen: Pandoras Wiederkehr war von Goethe ins Auge gefaßt; sie sollte das Wesen der beiden Brüder in schönstem Sinne vereinigen und den frühgeliebten Epimetheus in höhere Sphäre zu sich emporziehen, auch hier wie das Ewig-Weibliche wirkend — dem der Dichter viel später den Chorus mysticus seines Faust gewidmet hat —, damit das Unzulängliche Ereignis werde.

Auf Erden diese neue Zeit heraufzuführen, war das jüngere Geschlecht bestimmt, die Hoffnung eines vollendeteren Daseins, wie auch wir Eltern und Lehrer sie so gern hegen möchten, wenn wir eine blühende und brausende Jugend hinaus entsenden ins vielgestaltige Leben. Es sind die Kinder des Titanenpaares, Epimeleia, die Tochter des Epimetheus, die wir kennen, und Phileros, des Prometheus Sohn. Längst haben sie sich in Liebe gefunden, schwere Schicksale durchgelebt. Aber nach siegreich bestandenen Prüfungen verbinden sie sich nun für immer. Auf die alte Zeit, die erste, unvollkommene Kulturperiode der Menschheit, wie sie der Feuerraub des Prometheus bezeichnet hatte, folgt nun die zweite, in der Kunst und Wissenschaft — der Dichter meint zugleich auch die Religion — einem empfänglicheren Geschlechte offenbart werden. Eine geheimnisvolle Truhe schwimmt auf den Fluten heran, die Kypsele. Sie schlägt sich auf und birgt in sich die Dämonen von Kunst und Wissenschaft, als deren priesterliche Hüter das vereinigte Paar Phileros und Epimeleia eingesetzt wird. Durch sie beide werden die Menschen zur sorgenden und liebenden Arbeit an den idealen Gütern erhoben.

Wenn die Liebe zur ewigen Schönheit — das etwa wollte der Dichter sagen — und die hingebende Kraft, Vergangenes sich zuzueignen und für die

Gegenwart selbstlos zu wirken, wenn Phileros und Epimeleia sich finden, dann wird die Menschheit das Göttliche immer mehr in sich verkörpern.[1])

Erinnern wir uns, daß das Werk bald nach dem Tilsiter Frieden begonnen worden ist. In dem zerschlagenen deutschen Reiche ließ Goethe die Pandora erscheinen, ähnlich wie Platon seine Akademie begründete und seinen Staat schrieb, als die politische Macht seiner Vaterstadt Athen bereits dem Untergang verfallen war. Gern geben wir dem stolzen Gefühle Raum, daß sich unser Vaterland in raschem Aufschwung befinde. Wie steht es aber bei uns mit der heiligen Priesterschaft des Kleinods der Titanenkinder Phileros und Epimeleia? Möchten wir Vergangnes mehr beherz'gen, Gegenwärt'ges, formend, mehr uns eignen? Leben wir nun in den Regionen, auf die einst in schwerster Stunde der Dichter sein Volk hingewiesen hat, wo das Vergängliche verblaßt und verschwindet vor dem Ewigen? Oder sind wir noch immer eng befangen in dem gewiß schätzenswerten Nützlichkeitssinn der wackern Schmiedegesellen des Prometheus, auf einer zwar segensreichen, notwendigen, aber doch gewiß rückständigen Vorstufe? ...

Gerade der mächtige Fortschritt unsres deutschen Volkes auf politischem Gebiet und in allen äußeren Lebensbedingungen, den vor hundert Jahren kaum jemand in diesem Umfang zu hoffen wagte, hat zur Folge gehabt, daß der Wert der *vita activa* gegenüber der *vita contemplativa* von vielen einseitig betont wird, und daß man auch in der Jugendbildung das für den späteren Beruf unmittelbar Nützliche stärker hervorgehoben wissen will. Man hat sich gewöhnt, diese praktische Richtung in ihrer ausgeprägtesten Form Amerikanismus zu nennen, weil sie in der Entwicklung des gewaltigen jugendlichen Staatswesens jenseits des Ozeans besonders handgreiflich hervorgetreten ist. Freilich hat man sich auch drüben bereits anders besonnen, und die großartigen Millionenstiftungen in Amerika für Kunst und Wissenschaften sind Anzeichen dafür, daß das Zeitalter des Phileros und der Epimeleia auch dort schon ersehnt wird. — Wir haben versucht, liebe Abiturienten, Sie auf dem Gymnasium mit solchen Gütern auszustatten, die Sie befähigen sollen, Ihren späteren Lebensjahren einen wertvollen Inhalt zu geben. Wie weit es uns gelungen ist, steht dahin; das müssen Sie einstmals selbst beweisen. Ihr künftiger Beruf wird und muß einen großen Teil von Ihnen dem beschaulichen Leben entziehen. Denken Sie daran, daß nur eine Verbindung der Prometheus- und Epimetheusnatur den ganzen Menschen ausmacht, Einseitigkeit nach der einen oder andern Richtung aber unbefriedigt lassen muß. Freilich, schwer genug wird es den Tieferangelegten unter ihnen oftmals werden, zur wahren Befriedigung in dem herrlichen Goethischen Sinne zu gelangen; der Dichter selbst zeigt es uns in seinem Lebenslauf. Der weimarische Staatsmann flüchtet nach Italien, um dort wieder Künstler zu werden, und wir haben gemeinsam bei der Besprechung seines 'Torquato Tasso' gesehen, wie er beide Seiten seines Wesens in Tasso und Antonio einander feindlich gegenüberstellt.

* * *

[1]) S. den Festvortrag über Goethes Pandora von U. v. Wilamowitz-Möllendorff, der im XIX. Bande des Goethe-Jahrbuchs (1898) abgedruckt ist.

Doch genug von idealen Zielen und hohen Vorbildern. Sie erwarten zum Schluß ein schlichtes Abschiedswort. Nicht wenigen von Ihnen soll sich die große Welt nun erst auftun, das ist ein gewaltiger, für den oder jenen — was wir uns nicht verhehlen wollen — gefährlicher Schritt. Fern von den Eltern oder von denen, die bis jetzt an Ihnen treulich deren Stelle vertreten haben, sind Sie nun viel mehr auf sich selbst angewiesen, ihrem eignen Gewissen verantwortlich. Gott helfe Ihnen, daß Sie die Prüfungen des Lebens mit Ehren bestehen und einstmals ohne Reue darauf zurückblicken dürfen; sie sind wahrlich schwerer als die eben von Ihnen abgelegte, das wird Ihnen sehr bald klar werden. — 'Nun bin ich Sieger. Und ich bin nicht müd' läßt ein Dichter der Gegenwart den attischen Jüngling glückstrahlend ausrufen, der wacker sein Probestück abgelegt hat.[1]) Ich lese das fröhliche Wort heute auch aus Ihren Mienen. Glauben Sie mir, es gibt im Leben kein schöneres Gefühl als das der überwundenen Schwierigkeit, der erfüllten Pflicht. Eine solche Stunde stählt den Willen und erhebt über alle Müdigkeit; sie verleiht Selbstbewußtsein und Vertrauen auf die eigne Kraft, sie beflügelt den Schritt zu größeren Leistungen, die nunmehr Ihrer warten. Der Lenz ist im Anbruch draußen in der Natur, er wird kommen schier über Nacht; bald werden wir ausrufen dürfen: 'Siehe, das Alte ist vergangen, es ist alles neu geworden!' Auch diese Schule sendet heute ihren Weihefrühling hinaus in die Welt, und in manchem Elternherzen streitet die Freude über das erreichte Ziel des Sohnes mit der Wehmut des Scheidens und mit der Sorge, daß er nun allein hinausziehen soll in die unsichere Freiheit und in das anspruchsvolle Leben. Schöpfen Sie auch in Zukunft Kraft aus der Erinnerung an diese letzte Stunde, die Sie in ihrer langjährigen Bildungsstätte zubringen, und der Herr schenke Ihnen in seiner Gnade, daß Sie noch recht oft und recht glücklich in Zukunft rufen dürfen: 'Nun bin ich Sieger, und ich bin nicht müd!' —

* * *

[1]) August Oehler, Feste der Epheben (Blätter für die Kunst I 168; angeführt von Otto Immisch in seinem Berliner Vortrag: Das Erbe der Alten. Sein Wert und seine Wirkung in der Gegenwart, Berlin 1911, S. 20, 1)



JOHANN HEINRICH VOSS ALS GYMNASIALPÄDAGOG

Von Heinrich Schnell

Johann Heinrich Voß betrachtet den gelehrten Unterricht vom geschichtlichen Standpunkt; er kennt eine Entwicklung, die er in großen Zügen von Julian an über die mittelalterlichen Klosterschulen durch die Schule des Humanismus und der Reformation, der Jesuiten und der Philanthropinisten bis an die Schwelle des Neuhumanismus verfolgt.

Seine Darstellung dient indes nur polemischen Zwecken. Er kritisiert die Schule der Jesuiten, wenn er z. B. in der Schrift 'Über den Lehrplan für die Kurpfalz-Baierschen Mittelschulen' ihnen vorwirft, daß sie 'freiherzige Humanität durch Wortglauben und scholastisches Spitzfindeln ersticken', und deshalb den ganzen Lehrplan abweist als 'auf jesuitische Grundsätze gegründet'. Er verabscheut die Philanthropinisten, deren Schule er eine 'Bürgerfabrik' nennt, die 'das liebe Latein als bloße Bedarfsfertigkeit, als notwendiges Übel durch Parlieren einüben, wovon es noch jetzt, wie man sagt, lustig in Schnepfenthal zwitschen soll' (in der bereits zitierten Schrift und in der 'Über klassische Bildung'). Und in einem Briefe an Gleim aus dem Jahre 1796 spricht er von den 'leidigen Basedowen und Campen, die es den Fürsten in den Kopf setzen, daß der letzte Zweck der Erziehung nicht Menschlichkeit wäre, sondern Erwerb'.

Voß hat auch die Bedeutung des Neuhumanismus erkannt und nimmt Stellung zu den bewegenden Tagesfragen. Er wirft der holländischen Schule vor, deren Führer Ruhnken war, daß ihre Textkritik am 'geistlosen Buchstaben' hafte, 'meist pedantische Lastträger, zum Teil als Grammatiker ehrenwert'. Seinem eigenen Lehrer Heyne in Göttingen macht er die 'logische und ästhetische Interpretation' sowie seine 'philosophische Ansicht des Altertums' zum Vorwurf, und nennt ihn einen '*pédant décrotté*' — er hat ihm bitter unrecht getan; wir wissen, daß Voß' starrer Sinn und Selbstgefälligkeit seine Polemiken beeinflußt haben. F. A. Wolf dagegen erkennt er an, welcher 'der übersumpfenden Seichtigkeit (Heynes) einen echt holländischen Damm gründlicher Forschung und gediegener Wortkritik entgegenstellte'. Sein eigenes Streben charakterisiert er als 'gediegene Wortkritik', 'eindringendes Verständnis' von den Schriften der Alten und 'Gefühl' von ihrer Schönheit und Vorbildlichkeit. Und wiederum macht Friedrich Schlegel es ihm nicht recht; endlich redet er gar von 'Schellingischer Besessenheit', der er 'Heynische Dolmetscherei' gegenüberstellt. Von sich aber urteilt er: 'Meinen Homer und Hesiodus wollte ich

verstehen und empfinden wie mitlebende Schriftsteller, meinen Herodot und Pindar, meine attischen Dichter und Abhandler, meine dorischen Bukoliker, und was von griechischem Geiste in Rom mit den letzten Anstrengungen der Freiheit aufblühte und welkte.' Er wollte kennen lernen 'den alten Völkerverkehr . . ., Alexanders Eroberungsplan, kurz aus welchen Anfängen und wodurch die Weltkunde und die Bildung bis zur Geburt der Magnetnadel und des Sehrohrs sich von Gestalt zu Gestalt erweiterte und einengte'. 'Zugleich mit den Gedanken und Gesinnungen der alten Welt wird der Abdruck derselben in Wort und Rhythmus bis zu den zartesten Bestandteilen einer freien und geistreichen und geschmeidigen Sprache aufgefrischt.' Indem also die 'Musen der Poesie und der Geschichte' ihn führten, war ihm die Kritik 'nicht viel schwieriger', 'als einen unleserlichen Freundesbrief zu entziffern'.

Paulsen hat dem Neuhumanisten Joh. Heinr. Voß einen Platz in seiner 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' eingeräumt. Er führt ihn unter den 'Lebensbildern' an, die 'das Schüler- und Gelehrtenleben der Zeit *in concreto* zeigen' sollen (II 165 ff., 2. Aufl., Leipzig 1897).

Joh. Heinr. Voß ist selbst praktischer Schulmann gewesen, Rektor der Lateinschulen zu Otterndorf und zu Eutin von 1778 bis 1782 bezw. bis 1802. Es dürfte angebracht sein, abermals auf seine Stellung zu den Aufgaben der höheren Schule und dem Lehrerstande, dem diese anvertraut sind, hinzuweisen, nachdem sein Biograph Wilhelm Herbst (Johann Heinrich Voß. 3 Bände, Leipzig 1872—1876) den 'Dichter und Philologen' dargestellt und auch Friedrich Heußner, einer von Voß' Nachfolgern im Direktorat des Eutiner Gymnasiums, ihn als 'Schulmann in Eutin' in einer 'Festschrift' 1882 behandelt hat.

Der junge Rektor zu Eutin erklärt sich 1782 dazu, seine Schüler in den Wissenschaften zu unterrichten, 'die zum Begriff des inhaltsvollen Wortes *humanitas*, Veredelung der Menschheit, gehören' (Bericht über das Eutinsche Rektorat, eingereicht im Winter 1782). Der letzte Zweck aller Erziehung ist Menschlichkeit, Allgemeinbildung, nicht Abrichtung zu Fertigkeiten, wie er gegen den bayrischen Schulreformator Wismayr in der schon zitierten Schrift über den Lehrplan für die kurpfalz-bayrischen Mittelschulen betont.

Deshalb soll der Unterricht nicht das Gedächtnis belasten oder bloß dem 'Verstande ein kaltes und unfruchtbares Licht eröffnen', sondern soll 'den Keim des Edlen und Guten im jugendlichen Herzen erwärmen und treiben'. Er soll Menschen bilden von 'hellerem Geiste und feinerer Empfindung'. 'Ausbildung des Geistes und des Herzens und Vorbereitung zu akademischen Wissenschaften' ist der Zweck einer lateinischen Schule ('Vorschläge zur Einrichtung der Lehrstunden für die erste Klasse' bezw. 'Bericht über die Schule zu Eutin von 1796'). Ähnlich spricht er es ein andermal aus (gegen Wismayr): 'Die unteren Gelehrtenschulen (Gymnasien und Lyzeen), auch schlechtweg lateinische Schulen genannt, sollen, wenn sie gut sind, vorzüglich den Geist aller Menschen (Humanität) bilden, durch rein menschliche Wissenschaften und Empfindungen (Humaniora).'

Die Mittel dazu findet er in den klassischen Wissenschaften, den alten Sprachen, 'die schon für sich als die schönsten und feinsten Abdrücke des lebendigsten Geistes sorgfältigen Fleiß verdienen' und zu den 'unendlichen Kenntnissen der Alten' führen. 'Ein gehöriges Studium der Klassiker' befördert 'den lautersten Wahrheitssinn, das richtigste Schönheitsgefühl, die vielseitigste Bildung.' Ja, sie machen den Geist auch empfänglicher für die 'Bedarfswissenschaften'.

Aus diesen Angaben dürfte der Geist des Neuhumanismus erkannt werden, wie er durch die Göttinger Schule, von Gesner und Heyne angefacht war. Das Ziel des gelehrten Unterrichts ist nicht mehr die Imitation der Alten, wie es der alte Humanismus erstrebt hatte, auch nicht die Fertigkeit der Sprache, die Gelehrten, insonderheit die Bibel, zu verstehen, wie es die halleschen Pädagogen hingestellt hatten, sondern Bildung des Urteils und des Geschmacks, und zwar formell Schärfung des Geistes, materiell ethisch-humane Bildung.

Die Wahrheit, daß auch andere Unterrichtsfächer eine humane Bildung bewirken können, ist dem Neuhumanismus noch fremd. Zwar scheint es, als wenn Voß seine Zeitgenossen darin überragt, daß er einmal zu seinen Schülern bemerkt (Antrittsrede zu Eutin): 'Lernt die Sprache der Ausländer, die euern Geist zu nähren, euer Herz zu bilden vermögen.' Es ist ja auch bekannt, daß er im Englischen und Französischen, ja, im Spanischen und Italienischen unterrichtete. Aber jene Äußerung steht isoliert in seinen Schriften; der Rektor scheint sich in seinem späteren Leben nicht mehr dazu bekannt zu haben. Und so ist der Gedanke, besser die Ausführung dieses Gedankens und seine Umsetzung in die Wirklichkeit erst dem beginnenden XX. Jahrh. vorbehalten gewesen, das am Ziel humaner Bildung festhält, aber den Kreis der Mittel weiter zieht (Paulsen, Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands. I. Aufsatz: Das Prinzip der Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schule. Berlin 1909).

Es ist Paulsens Verdienst, darauf hingewiesen zu haben, daß der Vorzug des klassischen Gymnasiums 'durch einen intensiveren Betrieb in den modernen Sprachen ausgeglichen' werden kann, nicht bloß durch diese, sondern auch durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, der 'den Idealismus der schaffenden Tat' erzeugt, welcher nach Paulsen dem 'Idealismus der Spekulation' ebenbürtig ist. Denn die Muster des Schönen sind veränderlich und nicht ausschließlich bei den Alten zu suchen!

Voß hält recht wenig von den Realien; es fehlte ihm ja auch die Befähigung, in Mathematik und Physik zu unterrichten. Aber auch die Geschichte konnte ihn nicht begeistern, am allerwenigsten die neuere, obwohl der geschichtliche Sinn in ihm besonders entwickelt war, der Sinn, die Dinge in ihrem geschichtlichen Werden zu begreifen, insbesondere das Leben der Alten in seiner Entwicklung zu verfolgen.

Indem aber Voß die beiden alten Sprachen nach ihrer allein bildenden Bedeutung behandelte und also einem Prinzip der Einseitigkeit in seinem Bildungsideal huldigte, konnte er mehr leisten als etwa die halleschen Schulmänner

und auch die Philanthropinisten, welche die Lateinschule mit der Bürgerschule verbanden und der Universalanstalt das Wort redeten. Diese Einseitigkeit berührt wohltuend auch dem Prinzip der Vielseitigkeit gegenüber, das der höheren Schule in der ersten Hälfte des XIX. Jahrh. eigen blieb, die auf allen Gebieten dasselbe leisten wollte, und ist in ihrer höchsten Potenz in der Schulreform von 1900 zur Durchführung gelangt, als das Gymnasium seinem ursprünglichen Bildungsideal zurückgegeben wurde und sich mit dem Realgymnasium und der Oberrealschule in der Ausbildung der deutschen Jugend zur wahren Humanität zu teilen begann. Es bedeutet einen Rückschritt, wenn auf dem Gymnasium je ein anderes Bildungsideal, etwa ein mathematisches, sich, wenn auch nur an zweiter Stelle und hinter dem klassischen, erheben wollte.

Joh. Heinr. Voß lehrte die lateinische Sprache, weil er ihren allgemeinen Kulturwert erkannt hatte: 'Sie erhellte zuerst die Finsternis, die über Europa schwebte.' Daneben erkannte er noch einen anderen Zweck, nämlich die Gelehrten zu verstehen. 'Noch jetzo ist sie die gemeinsame Sprache der Weisen Europas!' Allerdings ist es ihm zweifelhaft, ob sie als Gelehrtensprache mehr als ein historisches Recht habe; er nennt die Einrichtung seiner Zeitgenossen, Bücher lateinisch zu schreiben, vielmehr eine 'neue Barbarei'. Drittens aber sieht er den Wert der lateinischen Sprache darin, daß sie uns in die 'vortrefflichen Schriftsteller' einführt, 'die ihre sehr bildsame Sprache nach dem Muster der griechischen zum feinsten Ausdruck edler und reizender Gedanken ausgebildet haben', und 'durch Entwicklung der verborgensten Tugenden ihrer Kunst, die ein leichter Schleier von Nachlässigkeit verhüllt, unser eigenes Gefühl für das Wahre und Schöne zu schöpfen'.

Darum genügt es ihm nicht, die Schüler anzuleiten, was sie deutsch gedacht, auch mit lateinischen Worten bezeichnen zu können. Er will sie lateinisch denken lehren. 'Und dies kann nicht besser geschehen, als durch fleißige und sorgfältige Erklärung des Cicero!' Voß schätzt die Grammatik nicht gering; er geht vielmehr von *mensa* und *scamnum* aus. Aber er eilt rasch zu dem lateinischen Autor selbst, um 'das Mittel mit dem Zweck' zu verbinden. Dabei — so bezeugt es einer seiner Schüler — erweiterte er die grammatischen Kenntnisse seiner Schüler, erfaßte die Wörter nach ihrer Grundbedeutung und machte auf die Verwandtschaft der Sprachen aufmerksam; er hob besonders die Schönheit des Ausdrucks hervor und entwickelte die Gründe, forderte zur Nachahmung im Deutschen auf; endlich betonte er die altklassischen Realien, wie er denn selbst in der Altertumskunde seinen Schülern überall Auskunft zu geben versuchte.

Vom Lateinschreiben hielt er nichts, vom Sprechen erst recht nichts. 'Lateinsprechen und Lateinschreiben für die Welt war notwendig, als edlere Wissenschaften aus barbarischer Nacht wieder an das Licht traten. Auch jetzo dient es zu einigem Notbehelf.' Er hielt das Lateinsprechen für 'unerreichbar' und wollte das Lateinschreiben auch nur üben, weil 'das Latein einmal die Sprache der Gelehrten geworden sei'. Allerdings mußte er dabei zugeben, daß 'man dadurch genötigt werde, tiefer in die Regeln und in den Genius der la-

teinischen Sprache einzudringen'. An die Stelle des Lateinsprechens setzte er das Auswendiglernen oder Vorlesen lateinischer Stücke oder Verse.

Man wird ohne Mühe erkennen, wie bei Voß sich schon manches von dem findet, was die Lehrpläne von 1901 unter den 'Methodischen Bemerkungen' enthalten. 'Die Hauptsache bei der Lektüre bilde eine auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhende gute deutsche Übersetzung, das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums.' Auch die Konzentration ist Voß nicht fremd, welche durch die Verbindung der alten Geschichte mit der Lektüre hergestellt wird. Fremd geblieben ist ihm aber unser Präparationssystem. Er las mit seinen Schülern gemeinsam, viele Schriftsteller gleichzeitig, wenige ganz. Aber er kannte die Privatlektüre, welcher er den Rest des Schriftstellers zuwies, sobald er die Schüler genügend mit dem Sprachgebrauch und dem Geist desselben bekannt gemacht zu haben glaubte.

Näher als die lateinische stand unserem Pädagogen die griechische Sprache. Wenn wir hinnehmen, was der Direktor Friese zu Neubrandenburg im Jahre 1866 bei der Feier zur Erinnerung an Joh. Heinr. Voß aussprach, daß Voß das Verdienst hat, 'das Prinzip der Altertumswissenschaften zuerst für die Schule fruchtbar gemacht zu haben', so trifft dies in erster Linie für das Griechische zu. Gleich in seinem ersten Rektorat führte er den Homer als Schulbuch ein, und sein Biograph urteilt, daß er 'wohl der ersten einer ist, der diesen verheißungsvollen, schon von Gesner empfohlenen Schritt getan hat'.

Vorher war die Lesung des griechischen Neuen Testaments ebenso allgemein wie unbefriedigend. Voß hält dafür, daß sich dabei leicht 'eine täuschende Einbildung von erworbenen Sprachkenntnissen einfindet', weil das Neue Testament 'so unperiodisch und unrein' ist. Es sei höchstens zum Nachschlagen der Beweisstellen im Religionsunterricht zu gebrauchen; zur Erwerbung griechischer Sprachkenntnis tauge es ebensowenig wie das Alte zur Entscheidung astronomischer Aufgaben. Deshalb erklärt er bei seinem Amtsantritt zu Eutin: 'Bloß Grammatik und das Neue Testament zu verstehen, wäre zwecklos!' Er dringt darauf, wenigstens einen guten Dichter und einen guten Prosaisten zu verstehen. Dabei ist ihm Homers Odyssee unterhaltender als die Ilias, desgleichen Lucian und Apollodor als Xenophons philosophische Schriften; auch Theokrit, Moschus, Bion sind ihm wertvoll.

Das Griechische ist ihm wertvoller als das Lateinische, nicht nur, weil die Griechen die besten Lehrer fast aller menschlichen Weisheit und Anmut sind, sondern auch, weil die Schriften ihrer römischen Schüler dem der griechischen Sprache Unkundigen in vielen Stücken unverständlich sind. Sie ist 'die Mutter der lateinischen Sprache, und man muß ihr ein wenig schmeicheln, wenn man die Gunst der Tochter erwerben will'. Dabei weiß Voß, daß die 'Mutter' schöner ist als die 'Tochter', daß die griechische Sprache 'ihres Reichtums und vollendeten Ausbaus wegen schwieriger und ebendadurch belohnender' ist, 'als alle neueren Tochtersprachen der deutschen und der lateinischen zusammen'.

'Ihr sollt sie weder schreiben noch reden!', so tröstete der antretende Eutiner Rektor seine Schüler. Der Grund für diese Übungen, welche die lateinische Sprache als Gelehrtensprache erforderte, fiel ja hier weg. Offenbar erwartete Voß von dem Griechischen in erster Linie nicht die formale Schulung des Geistes, welche ihm die lateinische Sprache gewährleistete. Hier konnte er deshalb auf das materielle Prinzip den Nachdruck legen, die Bildung des Geschmacks und des Urteils an den Schriftwerken des Griechentums. Bekanntlich gehen die Lehrpläne von 1901 für das Gymnasium über Voß hinaus, indem sie die Übersetzungen in das Griechische bis nach Oberprima fordern.

Wir kommen nun zu dem Lehrfach, welches Voß am meisten am Herzen gelegen hat, dem deutschen Unterricht. Als Student hatte er klassische mit germanistischen Studien verbunden, 'neben Bodmer, Lessing, Klopstock der ersten einer', urteilt Voß' Biograph W. Herbst. In derselben Zeit hatte er den Plan gefaßt, ein allgemeines Wörterbuch für Deutschland herauszugeben. Wie er die deutsche Sprache meisterte, zeigte 1781 seine erste deutsche Odysseeausgabe; der Vossische Homer war eine 'Tat'! Indem das Buch Volksbuch wurde, trug es die Kenntnis des Altertums in weite Volksschichten. 1789 erschienen 'des Virgilius Maro Landleben, vier Gesänge, übersetzt und erklärt'. Indem auch die Erklärung deutsch geschrieben war, gab Voß die Absicht kund, 'die alten Geisteswerke zu popularisieren', aber so, daß die Früchte gelehrter Forschung ebenfalls verbreitet würden. Es ist hier nicht der Ort, über seine Bedeutung für die deutsche Literatur zu reden. Das hat Prof. Dr. Weigand unter dem Titel getan: 'Voß und seine deutschen Forschungen' (bei Herbst, II. Bd. 2. Abt. S. 251 ff.), sowie Dr. Iber in seiner Schrift 'Joh. Heinr. Voß und seine Bedeutung in der deutschen Literatur' (Osnabrück 1873; siehe bes. S. 16 ff.). Wir begnügen uns hier, noch einmal festzustellen: 'Voß' Poesie und Prosa haben den Weg durch die Antike genommen; ein reflektiertes Verhältnis zur Muttersprache in beiden Formgebieten gehört zu seiner Eigenart.' Was er bei Griechen und Römern las, setzte sich ihm sofort in deutsche Nachbildung um. Ja, 'die metrische Übersetzung war Probe und Frucht des Verstehens der Alten'.

So ist in den Anlagen unseres Pädagogen und seinem eigenartigen Schaffen eine Forderung verkörpert, welche man seit dem Ende des XIX. Jahrh. an den deutschen Unterricht gestellt hat. Er soll im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stehen. Die methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen von 1901 empfehlen demgemäß für die schriftlichen Übungen, den Stoff nicht nur aus dem Deutschen, sondern auch aus der fremdsprachlichen Lektüre und dem Geschichtsunterricht zu nehmen; und in den fremden Sprachen ist die 'Hauptsache' eine 'gute deutsche Übersetzung', welche wieder und wieder gefordert wird.

Voß wagte es, seine Antrittsrede in Eutin in deutscher Sprache zu halten. Er wagte es darin, seine Vorgänger und alle die anzugreifen, welche das Studium ihrer Muttersprache versäumten, denn 'es ist unrühmlich jür jeden wohlerzogenen Deutschen, zumal wenn er ein Gelehrter sein will, seine Muttersprache nicht zu kennen'. Er wollte die Muttersprache lehren, damit 'der junge Deutsche unsere wenigen klassischen Schriftsteller verstehe' — der Haupt-

zweck ist also auch hier das Verständnis — und 'alle abgezweckten Wirkungen empfinden lerne' — zum Verständnis kommt also die Ausbildung des Geschmacks hinzu —, gerade so wie bei der Lektüre der Klassiker. Erst in zweiter Linie kommt ihm die Stilbildung für Briefe, Aufsätze und Reden. Daher achtete er auf die richtige Aussprache und Tonhaltung; mit der Erklärung verband er die Regeln der Grammatik und der Prosodie. Er hielt auf vielfaches Lernen deutscher Dichtungen, ja er ermutigte seine Schüler zur Selbstfertigung deutscher Verse. In dem Stundenplan finden sich neben dem lateinischen Aufsatz auch 'kleine deutsche Aufsätze'.

Wie Voß' Deutsch am Klassischen orientiert war, und wie eng die Verbindung der drei Sprachen nach seiner Meinung war, führt er in folgenden Sätzen aus: 'Die Musen, Töchter des ägyptischen Zeus, aber erzogen an den Quellen des Helikon, sangen in der Schäfersprache der Griechen ... Von dem Römer nach Italien geführt, besiegten sie den Sieger durch die sanftere Gewalt der Wissenschaften. Sie lernten die Sprache der Römer und bildeten sie, daß sie würdig ward, zu sein, was die griechische war, Dolmetscherin der Weisheit. Nordische Barbaren eroberten Rom ..., die Musen retteten sich in Mönchseinöden. Nach Jahrhunderten traten sie leise aus ihren Zellen hervor. Geschreckt durch die Rauhigkeit neuerer Sprachen redeten sie anfangs Athens und Roms harmonische Töne. Aber um dem Volke verständlich zu sein, überwanden sie sich bald, auch die Sprache der Barbaren nachzulallen; und nicht rauhes Geschnatter, sondern Gesang entströmte den Lippen der Göttinnen. So erwuchs die Sprache des melodischen Italiens, so des feineren Galliens, so des forschenden Briten, und später zwar, aber reif und stark, die tonreiche Sprache des männlichen Deutschen.' —

Seine Lobredner haben dem Pädagogen Voß das Lehrgeschick nicht abgesprochen. Sein Schüler Wolff rühmt an ihm die väterliche Güte, welche er den Schülern entgegenbrachte, das familiäre Verhältnis, welches zwischen Lehrer und Schülern herrschte, die Einfachheit, welche nicht nach äußeren Erfolgen geizte, die Fähigkeit, den Unterricht zu persönlichen Erlebnissen in Beziehung zu setzen, die Vorliebe, die Schüler zu Teilnehmern seiner Studien zu machen, sowie sie anzuregen, ihre Bedenken und Einwürfe vorzubringen. Aber es klingt durch all das Lob auch die leise Andeutung hindurch, daß Voß sich über ein streng methodisches Verfahren leicht hinwegsetzte. Vor einem Schulrat würde Voß wohl keine Gnade gefunden haben, wenn er den Stundenplan nicht innehielt, sondern bei seinen Lieblingsmaterien einen Teil der nächsten Stunde zu Hilfe nahm, wenn er etwa im Religionsunterrichte zu weit abschweifte, ja sich in Taktlosigkeiten erging und ferne Dinge heranzog — was nicht mehr als Konzentration des Unterrichts bezeichnet werden kann —, wenn er endlich vorzog, einen recht kleinen Kreis von Schülern um sich zu haben.

Voß forderte die ausgedehnteste Bewegungsfreiheit. In seiner Antrittsrede beklagte er die 'Barbarei der Katheder', welche 'noch immer dem Gärtner des Pflanzgartens ohne Rücksicht auf Wachstum und Witterung vorschreibt, in welchen Stunden des Tages und nach welcher Anleitung er graben, begießen,

gäten und schneiteln soll', und 'erlaubt ihm kaum, in Feierstunden nach eigener Einsicht das Versäumte zu fördern und das Verpfuschte zu bessern'. Er fordert für sich keine 'Ordensregeln, unter welchen der Mönchenlehrer seufzt', sondern 'das eine Gesetz: Handle nach deinem Gewissen'. Ihm genügte 'die allgemeine Anweisung eines Schulkundigen, was und welche Klasse von Schriften und in wieviel Stunden gelehrt werden soll'. Die Ausführung zu leiten gebührt dem Hauptlehrer, der, einem schulkundigen Kollegium verantwortlich, mit einer nicht zu beschränkten Vollmacht des Was und Wie nach den Umständen zu ordnen hat. Dieser bestimmt, 'in dem Umfange des Schulplans, was jetzt das Bedürfnis, jetzt die Gelegenheit, jetzt die Aufmunterung zu verlangen scheint'. Ein einheitlicher Lehrplan, Gleichförmigkeit der Lehrmethode, die gesetzliche Einführung von Lehrbüchern und Bestimmung von Jahrespensen gefällt ihm ganz und gar nicht. 'So nach der Schnur würde man selbst Tiere schlecht abrichten!'

Vom Lehrerstande, dem er angehörte, hat Voß die allerhöchste Meinung. Er hatte erkannt, daß die Ausbildung eines Lehrers von der rein theologischen getrennt werden müsse, daß 'die Wissenschaften, die heutiges Tages ein Schulmann besitzen muß, ein eigenes Studium erfordern'. Es mag einigen glücklichen Köpfen gelingen, meint er, sie mit der Theologie zu verbinden.

Darum dringt er auch darauf, daß man das Schulamt nicht mehr als Durchgang zu einer Pfründe betrachte, sondern einem Stand anvertraue, dem Lehrerstand.

Er klagt jedoch über dürftige Besoldung, darüber, daß er auf Privatstunden angewiesen sei, welche einen Teil seines Gehalts ausmachen, obwohl er bereits 26 Stunden ordentlichen Unterricht zu erteilen habe.

Dabei fehlt es den Lehrern an Rang und Ansehen. 'Der Schulmann steht zwischen dem niedrigsten Dorfgeistlichen und zwischen dem Küster, Totengräber und seiner Gesellschaft.'

Die notwendige Schulreform müsse also nicht davon ausgehen, wo man immer einsetzen wolle, von der Verbesserung der Methode der Lehrer, sondern von Verbesserung des Lehrerstandes. 'Der Staat belohne und ehre den Schulstand; so wird man schon wetteifern, Belohnung und Ehre zu verdienen!'

Die Regierungen dagegen hätten einen andern Weg eingeschlagen, als sie sahen, daß die Schulen nicht überall den Fortschritten der Zeit entsprachen. 'Zur Verbesserung derselben fanden einige von hellem milden Geiste das entscheidende Mittel, Brot und Ehre, die meisten begnügten sich an neuen oder erweiterten Schulplänen.'

Wem käme da nicht das Verhalten eines großen Teils unserer norddeutschen Bundesstaaten in den Sinn, die sich beeilen, die Reformen, in denen Preußen uns vorangeht, nachzumachen und bei sich einzuführen, aber für den Schulstand 'weder Brot noch Ehre' in demselben Grade der Nachahmung haben?

'Wir kennen ein norddeutsches, an Einsicht und Wohlwollen nicht dürftiges Land', klagt Voß — ohne daß wir wüßten, welches er im Auge hat —, 'wo aber durch ein eigenes Geschick seit langen Jahren zur Bildung gelehrter

Schulmänner nichts geschah' . . ., 'wo die einheimischen Rektoren lateinischer Stadtschulen die Kenntnisse der alten Literatur und der neueren dazu, wöchentlich 26 Stunden, für das ehemals reichliche Fixum von 200 Talern zu lehren haben' . . ., 'wo vor einigen Jahren der Rektor dieses Hauptgymnasiums, nachdem er sich abgenutzt hatte, in einer nährenden Dorfpfarre kurzen Trost und eine Grabstätte fand!'

Er schließt:. 'O daß ihr doch endlich einmal aufmerktet, ihr, denen der Staat die Schulen, diesen nicht verächtlichen Teil des Gemeinwohls, anvertraute!'

ANHANG

Johann Heinrich Voß und die Lateinschule zu Neubrandenburg

Die Beziehungen Joh. Heinr. Voß' zur Lateinschule in Neubrandenburg sind zweifacher Art. Er verdankt ihr seine Ausbildung, da er ihr Schüler von 1766—1769 war, und sodann versuchte er 1775 ihr Rektor zu werden. Wenn wir auf diese Beziehungen eingehen, so wollen wir zugleich zeigen, wie der Neuhumanismus sich in den Schulen Norddeutschlands erfolgreich durchsetzte.

Voß hat seine Schülerzeit selbst geschildert, in den 'Erinnerungen aus meinem Jugendleben', wozu Ernestine Voß Nachträge geliefert hat. (Siehe 'Briefe von Joh. Heinr. Voß nebst erläuternden Beiträgen', herausg. von Abraham Voß, 1829, I 32 ff. 39 ff.) Liebhaber deutscher 'Schulantiquitäten' seien auf diese Schilderung besonders hingewiesen, welche Herbst zum Teil in seine Darstellung aufgenommen hat (I 35 ff). Recht anschaulich und mit plastischer Deutlichkeit tritt uns das Schulleben entgegen, der alte Rector scholae Mag. Samuel Dankert, die Aufnahme des neuen Schülers und seine Kleidung, der Unterricht der Lehrer, die Arbeit der Schüler.

Die Schule war noch nicht nach dem Plane Gesners umgestaltet, obwohl die Nachbarstadt Friedland bereits die 'Lehrart' eingeführt hatte, welche in der 'von dem sel. Professor Gesner ausgearbeiteten Schulordnung für die Hannoverschen Lande' enthalten war. Sie war eine Universalschule, wie die andern alle. 'Die Sprachen und die Wissenschaften sollten dergestalt getrieben werden' — so besagt der uns vorliegende Schulplan von 1766 —, 'daß nicht nur diejenigen, die den Wissenschaften obzuliegen gedenken, hierzu vorbereitet, sondern auch die, welche eine andere Lebensart zu wählen willens sind, dermaßen unterwiesen werden, daß sie von alle dem, was ihnen nützlich, einen Unterricht erhalten'.

Insonderheit lehrte der Rektor das Griechische nicht oder doch nur während einer Stunde bei der Erklärung des Neuen Testamentes, wobei die griechische Grammatik beiläufig erläutert wurde. Joh. Heinr. Voß hatte das Griechische schon in seiner Vaterstadt Penzlin kennen gelernt; auf der Schule half ihm der Kantor Bodinus, der in zwei Stunden Profangriechisch mit seinen Schülern trieb, aber auch nur, indem er Plutarchs Schrift von der Erziehung mit ihnen las.

Erst zehn Jahre später, als Voß die Schule längst verlassen hatte, las man Xenophon und Älian, jedoch noch nicht Homer.

Joh. Heinr. Voß entschädigte sich durch privaten Fleiß, indem er mit elf Primanern eine Societas Graeca bildete, die eine griechische Grammatik, ein Wörterbuch und den Hesiod anschaffte.

Die 'Schülergesetze' von 1766 haben Voß offenbar dazu ermuntert, wenn es dort heißt: 'Wenn sie außer denen Schulstunden zusammen kommen, sollen sie die edle Zeit nicht mit unnützen, noch viel weniger sündlichen und verderblichen Dingen hinbringen, sondern lieber nutzbare Beschäftigungen in gemeinschaftlicher Wiederholung derer gehabten und Vorbereitung auf die nächst kommenden Lektionen und getreuer Forthelfung in denen Wissenschaften vornehmen und sich unter einander, sowie zu allem Guten, also insonderheit zu einem feurigen Fleiß ermuntern.'

In diesem Freundeskreis hat Voß auch zum erstenmal 'das Morgenrot' der deutschen Dichtung kennen gelernt. Von den Strafgeldern der Societas Graeca wurden Ramlers Oden, Schriften Hagedorns und Hallers, aber auch Gesners Idyllen angekauft.

Die Erinnerung an den Neubrandenburger Aufenthalt war für Voß im ganzen keine erfreuliche. Sechs Jahre nach seinem Abgang bewarb er sich indes um das Rektorat, welches durch den Tod Dankerts im Mai 1775 frei geworden war. Die Aktenstücke dieser Bewerbung, welche uns, allerdings nicht lückenlos, vorliegen, zeigen uns, wie der Neuhumanismus siegreich vordrang.

Der Vater Voß hatte dem Sohne nach Wandsbek, wo er mit der Herausgabe des Musenalmanachs beschäftigt war, die Mitteilung vom Tode Dankerts zugehen lassen. Voß wollte sich bewerben und reiste am 22. Juni nach Mecklenburg ab, um in Gr.-Vielen bei seinem Freunde, dem Pastor Brückner, der selbst poetischen Neigungen huldigte und in Halle die Pädagogik der Pietisten kennen gelernt hatte, die Bewerbung zu betreiben.

Pastor Brückner verwandte sich schriftlich und mündlich für den Freund. Er legte dem Magistrat 'Proben von seines lieben Voßens Hand' vor, unter anderen eine Übersetzung aus dem Horaz und von Pindars erstem Pythischen Gesang sowie von d'Alemberts Versuch über den Umgang der Gelehrten und Großen, welche zu Ostern des Jahres herausgekommen war, und wies darauf hin, daß Voß an einer Übersetzung von Blackwells 'Inquiry into the Life and Writings of Homer' arbeite und eine kritische Ausgabe des Moschus und Bion sowie des Theokrit vorbereite. 'Sich der Schule zu widmen, ist der eigentliche Zweck seines studii gewesen.' (Briefe vom 30. Juni und 3. Juli 1775. — Von seiner Reise schreibt Voß auch an seine Braut Ernestine Boie, doch ohne ihren Zweck anzugeben; Briefe I 271 ff.)

Der Bürgermeister Wulfleff, und das ist nun das Bezeichnende, ließ sich die Bewerbung Voß' empfohlen sein: 'Wo er wirklich mit der griechischen Literatur so bekannt ist, als es seine angeführte Beschäftigung besonders mit den griechischen Schriftstellern erfordert, so wünschte ich herzlich, daß er neben diesem Teil seiner Gelehrsamkeit, wozu die Jugend in den meisten Schulen nur

allzuwenig angeführt wird, auch die übrigen Geschicklichkeiten zum Rektorate besitzen möchte.' (Schreiben des Bürgermeisters an den Superintendenten Masch vom 30. Juni 1775.)

Am 19. Juli stellte Voß sich dem Superintendenten Masch in Neustrelitz zur Prüfung. Dieser hatte ebenfalls in Halle studiert und organisierte eben das Schulwesen des Herzogtums Strelitz auf pietistischer Grundlage. Der Neubrandenburger Magistrat hatte ihm den Bewerber Joh. Heinr. Voß empfohlen: 'Unter den Bewerbern behält der Herr Voß aus Penzlin, welcher durch Ausgabe des Musenalmanachs, imgleichen durch Übersetzung des Versuchs des Alemberts und anderer gelehrter Proben in der gelehrten Welt bekannt ist, den Vorzug. Wir kennen denselben fast von Jugend auf, zumalen er in unserer Schulen gegangen ist und sich von jeher durch Fleiß und sanfte Sitten bei jedermann lieb und wert gemacht hat. Da es ihm an aller Unterstützung von den Seinigen gefehlet, so hat er sowohl schon hier als auch nachher in Göttingen durch Unterricht junger Leute sich durchhelfen müssen und also sehr gute Gelegenheit gehabt, sich zum Schullehreramte vorzubereiten. Auf Veranlassung seines gelehrten Freundes des Herrn Klopstock hat er die hamburgische Gegend zu seinem bisherigen Aufenthalt gewählet. . . . Wir glauben, daß die göttliche Vorsehung uns diesen jungen Mann zum Wohl unserer Kinder und zur Wiederherstellung des Ruhms unserer Schule zugeführt hat.' (Schreiben des Magistrats vom 17. Juli 1775.)

Das Examen fiel nun zwar nicht nach dem Wunsche des Magistrats aus. Die theologische Frage betraf die Erbsündenlehre, und Voß beantwortete die Frage, ob die Zurechnung der Sünde Adams mit Gottes Güte in Einklang gebracht werden könne, mit nein und der Einschränkung, daß nur eine natürliche Teilnehmung an den Strafen, wie wenn ein kranker Vater ein krankes Kind zeugt, stattfinden könne. Voß hat später neben andern Gründen dieser Antwort schuldgegeben, daß er nicht gewählt wurde. (Briefe II, S. 172: 'Bald wäre ich 1775 in Neubrandenburg Rektor geworden, wenn der Superintendent mich nicht wegen der Erbsünde gefragt hätte.')

Die griechische Prüfung wurde Voß erlassen, weil er schon öffentliche Proben seiner Kenntnisse abgelegt hätte. Voß bemerkt später (in einem ungedruckten Brief bei Herbst I 189) nicht ohne Groll gegen den Superintendenten und mit Unrecht, daß dieser nicht imstande gewesen sei, dergleichen Proben abzulegen.

Die schriftliche Prüfung legte Voß zu Hause in Gr.-Vielen ab; er übersandte am 23. Juli 1775 die Arbeiten an den Superintendenten, eine lateinische Abhandlung über die Pflichten eines Rektors, die Analysis der neun ersten Verse aus dem ersten Kapitel des Jesaias und eine lateinische Elegie 'über einen hoffnungsvollen Jüngling'. Voß schreibt dabei: 'Meine Reise (scil. nach Wandsbek zurück) verhindert mich, die erste Frage weitläufig zu beantworten. Der Ton des elegischen Gedichts wird Ew. Hochwürden Absichten nicht widersprechen, eine eigentliche Elegie herzujammern war mir unmöglich. Bei der Analysis habe ich die Akzente zu zwei Versen beigeschrieben, um wenigstens die Übersteiglichkeit dieser kleinen Schwierigkeiten zu zeigen.'

Das Urteil des Superintendenten war kein gutes, leistete 'seinem Erwarten kein Genüge'. Die erste Aufgabe enthalte einen so reichen zutage liegenden Stoff zur Betrachtung über das Amt eines Schulmeisters und den Horizont desselben, daß Herr Voß auch einen bloßen Schattenriß mit flüchtiger Hand ordentlicher, richtiger und vollständiger hätte greifen können und sollen. 'Was er in dem *carmine elegiaco* über die zweite Aufgabe recht sagen wollte, weiß ich nicht. Fast scheint es mir, daß er gegen den Sinn der Aufgabe von einem verunglückten Jüngling reden wollte.' (Aus einem Briefe des Magistrats vom 18. August 1775 an den Superintendenten.)

Hiergegen konnte der Magistrat nichts einwenden. Dennoch ließ er Voß nicht fallen, sondern forderte vielmehr noch ein Gutachten über ihn ein zusammen mit einem solchen über den inzwischen ihm ebenfalls empfohlenen Theologen Walter zu Göttingen. Dieser wurde von den aus Mecklenburg stammenden Hofräten und Professoren Brüdern Becmann zu Göttingen sehr gelobt, Voß dagegen wurde von ihnen sehr in den Schatten gestellt (Schreiben der Gebrüder Becmann vom 7. September 1775).

Sie haben sich bei den Lehrern der beiden Kandidaten erkundigt; 'alle Stimmen sind ohne Bedenken vor den Herrn Walter ausgefallen'; man rühme seine Gründlichkeit in der Theologie, seine Geschicklichkeit in den Sprachen; er habe zeit seines siebenjährigen Aufenthalts auf Universitäten zu Jena und hier mit vielem Ruhm in der griechischen und hebräischen Sprache Unterweisung gegeben. Dann heißt es wörtlich: 'Dahingegen man den Herrn Voß von keiner von diesen Seiten als einen geschickten Mann kennet, sondern nur weiß, daß er sich bloß auf die deutsche Literatur und sogenannten schönen Wissenschaften geleget, worauf es beim Amt eines *rectoris* nicht hauptsächlich ankommen wird.'

Auf der Suche nach einem Kandidaten 'von angemessenern Wissenschaften und Geschicklichkeiten', als Joh. Heinr. Voß dem Rate bewiesen hatte, ließ dieser durch den Superintendenten noch eine Erkundigung, bei dem Professor der Theologie Walch in Göttingen, einziehen. Und in diesem Erachten zeigt sich nun, wie sehr man hier und da noch immer die Aufgaben des neuhumanistischen Schulbetriebes verkannte (Gutachten des Konsistorialrats Walch vom 12. Oktober 1775).

Walch hob nämlich einseitig die theologischen Kenntnisse und Verdienste des jungen Repetenten Walter hervor, der sein Mitarbeiter an der bekannten Religionsgeschichte war, eine deutsche Paraphrase des Jesaias und eine Sammlung kleinerer Schriften theologischen Inhalts herausgegeben hatte. 'Seine größte Stärke hat er in der *philologia sacra*, sowohl des Alten als des Neuen Testaments. Er versteht gut Hebräisch und Griechisch — Syrisch und Arabisch so viel, als er zu seiner Bibel braucht —, und ist selbst in der Kritik *au fait*.'

Aber dann heißt es: '*Humaniora* hat er noch nicht *ex professo* getrieben; doch schreibet er das Lateinische richtig und rein, und die griechischen Schriftsteller hat er wegen ihrer Verbindung mit dem Neuen Testament gelesen.' 'Er

ist ein gründlicher Kenner der Literatur, besonders in seinem Fach.' Endlich: 'Wenn von dem Rektor just diejenigen Wissenschaften erfordert werden, in denen er seine Stärke hat, so würde kein Bedenken sein, ihn zu wählen. Daß er die *fundamenta* hat, um durch Fleiß und Übung in der Profanliteratur weiterzugehen, ist kein Zweifel, und vors erste wird er doch allemal das Nötige praestieren.'

Daraufhin wurde Walter von dem Magistrat erwählt und trat zu Neujahr 1776 sein Amt an. In diesem erwies er sich übrigens als durchaus tüchtig, der neue Geist war an ihm nicht spurlos vorübergegangen. Seine Schulschriften zeigen es, z. B. gleich im ersten Jahr die 'Kurze Abhandlung von der nützlichsten Art, die klassischen Schriften der Alten mit der Jugend zu erklären', oder ein 'Fragment eines Gespräches von der Notwendigkeit, die studierende Jugend bei ihrer Erziehung und Unterweisung zur Arbeitsamkeit und Geduld zu gewöhnen' vom Jahre 1782, oder aus dem Jahre 1792 'Vorübungen zu angenehmer Erlernung der lateinischen Sprache'. Dem pietistischen Schulbetrieb abhold, schätzte er z. B. die Ludi scenici hoch ein. Gleich Joh. Heinr. Voß erklärte er die klassischen Schriften so, daß auf grammatisches, philosophisches und ästhetisches Verständnis abgezielt wurde, ein Feind des 'Realisiergeistes, der nur die Sachen treibt'. Gleich Joh. Heinr. Voß tadelte er die Philanthropinisten: 'Die Galle möchte mir übergehen, wenn ich von der menschenverderblichen Rousseauischen und philanthropistischen Erziehung mit Beifall sprechen höre.'

So war der Neuhumanismus auch in Mecklenburg zum Siege gekommen. Die Lateinschulen zu Friedland und Parchim, die Domschulen zu Schwerin und Güstrow waren seine ersten Pflegstätten, die Rektoren Spengler und Köhler zu Friedland, Fuchs zu Güstrow, Schmidt in Schwerin, Wehnert in Parchim seine namhaftesten Vertreter.

DIE FÖRDERUNG DES ALTSPRACHLICHEN UNTERRICHTS DURCH DIE ALTE PHILOSOPHIE[1])

Von Arthur Stahl

Wenn Treitschke einst sagen konnte: 'Kein Lärm des Tages hat die deutschen Gelehrtenschulen so schwer geschädigt als das sichtliche Erlahmen des klassischen Unterrichts selbst, das wir dem formalistischen Sinne der heutigen Philologen verdanken', so ist heute diese Zeit vorüber, denn wir stehen am kräftigen Anfang eines verjüngenden Aufschwungs. Die Freude am Leben der alten Welt, an dem Inhalt ihrer Schriften, die er noch vermißte, ist längst durch Geschichts- und Kunstwissenschaft von neuem belebt. Vor allem aber die Sprachwissenschaft selbst hat ihre formalistische Öde und Enge verlassen; ihr Zeitgeist wandelt auf dem Pfad der Entwicklungsgeschichte, und heute schon hat sie ungeahnte Werte blühenden Lebens geschaffen. Wort und Satz sind aus der Erstarrung erwacht, der Schüler erlebt ihren Ursprung, ihre Entwicklung, ihre Lebensgemeinschaft, empfängt mit ihnen sprechende Bilder, bodenständige, heimatstarke Anschauungen der Kultur und Religion.

Der Sieg der geschichtlichen Sprachwissenschaft, der in kurzer Zeit auch auf unserem Felde vollendet sein wird, ist nicht zu denken ohne die durchdringende, suchende und erlösende Kraft der Philosophie, insbesondere der Psychologie. Doch diese Beziehung kann nicht das Thema des heutigen Vortrags sein, sondern die Forderung einer stärkeren Betonung des philosophischen Stoffes selbst. Viel zu weit gehende Wünsche sind nach dieser Richtung geäußert worden.

Die Philosophie auf der Schule zu einem besonderen Unterrichtsfach auszugestalten erscheint nicht angängig angesichts der Grenzen, die ihr der Anspruch der großen und gewichtigen Fächer gebieten müßte. Aber der Anwalt besonderer philosophischer Unterweisung kann dem humanistischen Gymnasium gegenüber für seine Forderung einen unabweisbaren Grund ins Feld führen, der allgemeiner Zustimmung modernen Geistes sicher ist: Wir treiben die alten Sprachen nicht um der Sprache willen, sondern damit der Geist des Altertums uns mit seinem Reichtum beschenke. Und die Blüte des Geistes ist die ewige Weisheit und Gedankenwelt der Antike. Die Philosophie also ist es, welche die Spitze, das letzte Ziel unserer humanistischen Unterweisung sein muß.

---

[1]) Als Vortrag gehalten in der altphilologischen Gruppe des 5. Rheinischen Philologentages in Köln am 24. April 1911. — Die wissenschaftlichen Grundlagen finden sich in dem Programm: Epikur und die Stoa. Wesel 1909.

So unanfechtbar dieser Satz theoretisch ist, so verstiegen ist er der Wirklichkeit gegenüber. Denn mit der Jugend haben wir es zu tun, deren Wirklichkeitssinn Taten erleben und Heldentum bewundern will. Ihr gegenüber könnte die abstrakte Weisheit, unvorsichtig geübt, eine falsche Wirkung haben. Darum sind ihr oft tüchtige Lehrer nach Möglichkeit aus dem Wege gegangen. Doch abgesehen davon, daß es gerade die höchsten Werte sind, welche die größte Gefahr zu schaden in sich bergen, — der Stoff ist gar nicht zu umgehen und bedeutet absolut den besten Bestandteil der altklassischen Literatur überhaupt. Von Sekunda an begegnet uns die alte Philosophie unablässig, in offener Behandlung des Stoffes wie als Voraussetzung zu Ausführungen ermahnenden, tröstenden, aufklärenden Inhalts, bei Cicero und Plato, bei Xenophon und den Tragikern, bei Vergil, Livius, Sallust und Horaz.

So wenig nun irgendein geschichtliches oder antiquarisches Vorkommnis unbekannter Art unerklärt bleiben darf, ebensowenig darf man die Geister hilflos an eine Theorie ausliefern. Und so falsch es ist, irgendeinen Stoff isoliert zu lassen, so grundfalsch wäre es, philosophische Einzelstoffe nicht zu einer Einheit zu verbinden oder auf den Grundgedanken zurückzuführen, der den entscheidenden Ausgangspunkt für das Ganze und Einzelne bildet. Als Grundsatz muß gelten: Unter Ausscheidung alles Nebensächlichen muß derjenige Stoff aus der Philosophie herangezogen werden, der wirksam ist für die Erklärung des jedesmal vorliegenden Literaturabschnitts. Im Laufe der Zeit ist Zusammengehöriges zu vereinigen.

Unter Hauptsächlichem sind die Stoffe zu verstehen, die der allgemeinmenschlichen Bildung dienen: Kenntnis des eigenen Wesens; Weltverhalten; ethische Grundfragen. Durch die Behandlung solcher Stoffe (die möglichst elementar zu gestalten ist) erhält der altsprachliche Unterricht in erster Linie seinen humanistischen Charakter. Denn die griechisch-römische Philosophie enthält in anschaulicher, konkreter Weise lauter Fragen, die den heranwachsenden Menschen früher oder später beschäftigen müssen. Es ist die Grundlage der echt-menschlichen, humanen Wissenschaft. Die Förderung also, welche der altsprachliche Unterricht durch die Philosophie erfährt, besteht darin, daß diese ihm in erster Linie die Bedeutung humanistischer Erziehung gibt. Dabei ist geboten, zu modernen Gedanken der Philosophie oder Naturwissenschaft hinüberzuleiten. Dialektische Übungen gehören weniger auf die Schule. Aus dem umfangreichen Gebiet kann heute nur ein kleiner Abschnitt berührt werden.

* * *

Von Obersekunda an begegnet wiederholt der Begriff des naturgemäßen Lebens, des ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν. Aber die Sätze: *In hoc sumus sapientes, quod naturam optimam ducem tamquam deum sequimur eique paremus* oder *Naturam si sequemur ducem, nunquam aberrabimus* bedürfen schon deshalb der genauen Klarstellung, weil der Gedauke in nicht ungefährlicher Weise irreführen kann. Die stoische Philosophie, auf der ja auch Ciceros 'Cato maior'

ruht, fand in diesem Grundsatz die einfache Richtschnur alles sittlichen Handelns für den Menschen, der ja nur eine Erscheinungsform des göttlich beseelten Weltalls ist. Nur dort findest du dich selber, wo du dich als Teil der Gottwelt fühlst — das ist die Antwort des Pantheismus für die Seele, die sich selbst und ihre Bestimmung sucht. Es mag dahingestellt bleiben, ob und wann man das Wesen des Pantheismus entwickeln will, aber von den beiden Stufen des naturgemäßen Lebens, der niederen und der höheren, welche die stoische Philosophie einstimmig und Cicero in ihrer Gefolgschaft behandelt, ist eingehend zu sprechen — noch ehe Ciceros De finibus gelesen wird. Denn innerhalb dieser beiden Stufen ist die Lebensgeschichte der Menschheit in ihrem Weltverhalten, wie sie sich in jedem von uns wiederholen muß, so anschaulich und in ewig gültiger Weise dargestellt, daß ihre Übergehung mir als Unterlassung erscheint. Sie schildert die Entwicklung der Menschheit von dem gebundenen Triebleben zur freien Herrschaft der Vernunft, gibt Antwort auf die wiederkehrende Frage: Darf ich der Mutter Natur mich überlassen, die so schmeichlerisch mich an sich zieht? Sie handelt von der Welt-Entfremdung und der erneuten Hinkehr des Menschen zu ihr.

Das erste naive Verhalten des Menschen der Natur gemäß, das *πρῶτον καθῆκον κατὰ φύσιν*, bedeutet die animalische Lebensstufe des Kindes: es flieht den Schmerz und sucht das Lustgefühl. Lust und Unlust, die beiden Großmächte des Lebens, sind bestimmend für das Weltverhalten im Kindheitsparadies der Menschheit wie des Menschen. Allen Eindrücken, welche Lust erwecken, gibt er sich hin, denen der Unlust weicht er aus. Und dies Verhalten ist eine Naturordnung, also Gesetz der Weltvernunft, Pflicht also des Menschheitkindes, durch die allein es sich erhält, allein Leben und Gesundheit bewahren kann. Es ist das ewige Gesetz der Welterhaltung, und auf dieser Stufe ist demnach noch die Natur die sichere Führerin des Lebens.

Wie glücklich wäre der Mensch, wenn es so bliebe, wenn er sich dieser Führung bis ans Ende seines Lebens überlassen, der freundlichen Lockung der Mutter Natur folgen dürfte und ihre Warnung sein Wegweiser bleiben könnte. Doch daß dies nicht so ist, das ist die große, immer empfundene, immer wiederkehrende Tragik der Menschheit; daraus entsprang der Schmerz, der nunmehr zum Erzieher wurde.

Das Leid, das in fortschreitender Entwicklung des Lebens sich aus der Erfahrung ergibt, daß die Lust kein Gut ist, sondern uns ins Verderben stürzt, Bitterkeit und Härte kein Übel sein kann, sondern oft ein hohes Gut in sich birgt, führt zur Entsagung und Verzweiflung an der Führung der Welt, zu der hilflosen, vorwurfsvollen Frage: *πόθεν οὖν ἄρξωμαι; καὶ τίνα λάβω τοῦ καθήκοντος ἀρχὴν καὶ ὕλην τῆς ἀρετῆς, ἀφεὶς τὴν φύσιν καὶ τὸ κατὰ φύσιν;* In dieser Erkenntnis, zu der jede natürliche Entwicklung kommen muß, liegt der Durchbruch zur eigentlichen Menschwerdung der Menschheit.

Sie bedeutet die Abkehr des Menschen von der Welt und Hinkehr zu sich selber. Er empfindet sich als geistiges Wesen und in seinem Geist die Kraft, der Weltwirkungen Herr zu werden. Die Dinge und ihre Einflüsse werden

erkannt als der Stoff, an dem unsere Kraft erwächst, als die *materies virtutis.* Aus Lust und Leid erblüht die Herrschaft über die Welt, und zugleich und zuletzt die bessere und schönere Erkenntnis der Einheit mit der Weltseele und ihrem letzten Ziel. Das Weltgesetz und seine harmonische Ordnung ist auch die Norm unseres Lebens. So fühlt sich der Mensch von neuem eins mit der längst verlorenen Mutter, und in dieser Einheit leben heißt *secundum naturam vivere,* im erstrebenswerten Sinne, als Regel des Lebens.

In diesem errungenen Gemeinschaftsgefühl des menschlichen Geistes mit der Weltvernunft, das an Stelle der naiven Zugehörigkeit tritt, liegt die Kraft und das Glück der Gelassenheit, wie sie den reifen Anhänger der Schule auszeichnet. Von hier aus begreift er sein Leben als die notwendige Erfüllung des großen allwaltenden Naturgesetzes, dem keine Erscheinung des Lebens sich entziehen kann.

Diese Erörterung gibt das rechte Verständnis für Ciceros Worte: *Quid est enim aliud gigantum modo bellare cum dis nisi naturae repugnare?* Von hier aus erfolgt die Verwerfung des Lustprinzips als der der Vernunft feindlichen Macht: *Impedit enim consilium voluptas, rationi inimica est, mentis . . . praestringit oculos nec habet ullum cum virtute commercium.* Hierin liegt der Sinn des Daseins erschlossen: *Cursus est certus aetatis et una via naturae eaque simplex, suaque cuique parti aetatis tempestivitas est data, ut et infirmitas puerorum et ferocitas iuvenum et gravitas iam constantis aetatis et senectutis maturitas naturale quiddam habeat, quod suo tempore percipi debeat.*

Daß dieser Stoff, der Spiegel des menschlichen Lebens, humanistische Wissenschaft ist, braucht nicht bewiesen zu werden; er ist notwendig, denn ohne seine völlige, ganz elementare Behandlung ist die Lektüre von Cicero bis zu Horaz nicht zu verstehen, zugleich aber steht er in lebendig förderndem Verhältnis zum Religionsunterricht und nicht zum mindesten zu unseren deutschen Klassikern, zum Aufsatzunterricht der obersten Klassen.

In der Lehre von den Affekten liegt die eigentlich erziehliche Bedeutung der stoischen Philosophie. Sie schildert die verheerenden Einflüsse der Umwelt auf unsere Seele, die durch sie aus dem stillen und notwendigen Gleichmaß gerissen wird. Fangarme streckt sie nach uns aus, glühende Bilder, φαντασίαι, wirft sie in unseren Geist, und Liebe und Haß, Neid und Mißgunst, brennende Lust und Gier flammen in uns empor. Über das aufgeregte Meer brausen die Stürme der Leidenschaft.

Bewiesen werden die schädlichen Folgen literarisch; an den griechischen Tragikern besonders. Euripides und Sophokles liefern den Stoff, Aias und andere tragische Helden dienen als Beispiel. Doch auch Homer, dem feinen Kenner der Seele, wandte man sich zu, und siehe, als man den Schleier von der Dichtung hob, da fand man ein neues beglückendes Verständnis an dem treuen Freund der griechisch-römischen Welt. Die Formen der Wirklichkeit wurden zersprengt, und Bilder reinen Menschentums boten dem freudigen Blicke sich dar. Da war Odysseus nicht mehr der Fürst aus Ithaka, sondern das kluge, besonnene Kind der Mutter Erde, das auf den Wellen der Welt irrend und verschlagen, doch endlich und siegreich den immer erstrebten, nimmer ver-

gessenen Weg zur Heimat fand. Den lockenden Stimmen der Welt verschloß er sein Ohr, und nicht wie seine Gefährten verfiel er der sinnlichen Gier, die auf die Stufe schmutziger Tiere sinken läßt. Er ist der besonnene Weise, der Menschheit Idealbild. Durchgeführt ist der Gedanke bekanntlich bei unserem Horaz an Lollius. Stoische Weisheit veredelte das Bild des Odysseus, der in den Tragikern, besonders bei Euripides, im wenig günstigen Licht ränkevoller Selbstsucht erscheint.

Durch stoische Symbolistik wurde Homer ein Schulbuch für den naiven wie reflektierenden Sinn, märchenhaft, an Abenteuern reich, und feiner menschlicher Weisheit voll: das Heer vor Troja muß büßen, was in Liebe und Haß die Führer verbrechen. Wer seiner Lust anheimfällt, wird wie ein Schwein, den Griechen bei Kirke vergleichbar. Odysseus, der eigentliche Besieger der Stadt, ist größer noch, da er sich selbst bezwang. Ja, wer sein eigner Meister ist, von dem kann es wohl heißen: *Adversis rerum immersabilis undis.* Wohl muß er leiden und dulden, doch unter geht er nicht.[1])

Der veredelnde Einfluß, den die Lehre von den Affekten ausgeübt hat — von Chrysipp ist sie in ausgezeichneter Klarheit besonders behandelt —, macht sich in der antiken Literatur auf Schritt und Tritt bemerkbar. Bei Vergil, dessen Verhältnis zu den Stoikern trotz Heinzes 'Epischer Technik' noch genauer Untersuchung bedarf, möchte ich nur eine Stelle hervorheben, die aber im Sinn und in Anlehnung der Worte auf die Stoa unzweifelhaft sich stützt.

Schuld an allen menschlichen Leidenschaften ist mangelhafte Erkenntnis und Einsicht in den wahren Wert der Dinge, in den Grund der Erscheinungen. Deshalb ist der vollendete Weise auch der wahrhaft gute, sittlich vollkommene Mensch. Für diese durch Erkenntnis geläuterte, Leidenschaft bannende Humanität hat Vergil eine Episode im 2. Buch der Äneis, Vers 566 ff.: Äneas in den Trümmern Trojas wird von Schmerz und Trauer um die Seinen zerrissen. Da erblickt er am Tempel der Vesta Helena, die schuldige Ursache alles Unglücks, und mit dem Zorn, der in seinem Herzen entbrennt, erwacht der Wunsch, an dem hilflosen Weib unrühmliche Rache zu nehmen. Sinnlos vor Wut stürmt er dahin, sie mit dem Schwert zu durchbohren. In den Worten des Dichters: *Talia iactabam et furiata mente ferebar* klingen die des Chrysippus wieder, der den Zornigen mit einem Läufer vergleicht, der im Rennen die Macht über sich selber verliert. Da, mitten im Lauf, stellt sich ihm seine Mutter Venus entgegen — unverhüllt, in göttlicher Klarheit blitzt ihm in dunkler Nacht das Licht ihrer himmlischen Schönheit. Gütig nimmt sie den Sohn an der Hand und zeigt ihm das Verkehrte seines Beginnens. Sie zeigt ihm: nicht Paris

---

[1]) Man erinnere auch an Rückert:

Ich fuhr auf schwankem Kahne,
Mit ungewissem Sinn,
Im Lebensozeane
Geworfen her und hin,

Als wie Odysseus weiland,
Doch nicht mit seinem Mut usw.

und nicht Tyndareus' Tochter sind schuld an Trojas Geschick, der Götter Zorn hat sie vernichtet. Der Nebel vor seinem Blick zerreißt, und unverhüllten Auges sieht er die Götter am Werk der Zerstörung: Juno am Skäischen Tor ruft zornig die Scharen zum Kampfe, Pallas schwingt drohend den Schild auf der Burg, Jupiter selbst reizt die Götter gegen die Troer auf.

Mit erneutem Interesse wird der Schüler uns folgen, wenn er den letzten Sinn der Stelle erfährt: Kurz vor der Tat, mitten im rasenden Lauf, blitzt (*refulsit*) dem Helden die wahre Erkenntnis auf, daß nicht Menschen, sondern des Schicksals waltende Mächte (das sind die Götter) das irdische Leben führen. Da ist Äneas befreit vom Bann des Affektes und wendet sich den Seinen zu. Wissen erlöst und läutert, macht uns gütig und groß.

Epikur. Von Obersekunda an muß der Begriff des Materialismus oder Atomismus notwendig geklärt werden. Die Erörterung schließt sich um so berechtigter an Epikur an, als z. B. auch der Religionsunterricht auf dieser Stufe die Epikureer behandelt und im wachsenden Umfang später dem Mechanismus in einem Typus näher treten muß. Die Richtung, nach der sich diese Unterweisung bewegen muß, ist ohne Zweifel die Vereinigung mit der Naturwissenschaft. Das ist die 'Forderung des Tages', um mich eines Ausdrucks unseres Feindes Wilhelm Ostwald zu bedienen. Die Naturwissenschaft redet die Sprache der Philosophie, und diese wandelt die Pfade der ersteren.

Ciceros *fortuita atomorum conglobatio*, sein Satz aus den Tusculanen: *Illam vero funditus eiciamus individuorum corporum levium et rotundorum concursionem fortuitam* stellt die unabweisbare Forderung einer kurzen atomistischen Welterklärung. Sie braucht hier nicht entwickelt zu werden; sie findet sich anschaulich und hinreißend geschildert im 2. Buch des Lucrez, dessen Lektüre eine reiche Förderung unserer Schullektüre, besonders des Horaz, bedeutet.

Das Gleichnis vom geschäftigen Spiel der kleinen Staubkörperchen im Sonnenstrahl, der in das Zimmer bricht, sollte unseren Schülern geläufig sein zum Verständnis für das Treiben der Atome im unendlichen Weltenraum. Nicht minder die Bildpsychologie, die dem lateinischen Denken und seiner Ausdrucksweise so manchen klaren konkreten Zug geschenkt hat. Nicht unser Geist ist es, der selbsttätig die Welt umspannt; die Dinge selbst sind es, die unseren Sinnen sich darbieten. Unsichtbar zwar, doch in unausgesetztem Drängen fluten von der Oberfläche der Körper infolge der schwingenden Stoßkraft im Innern Bilder ab, durch die sich die Umwelt unseren Sinnen mitteilt. Durch diese Bilder, *εἴδωλα* oder *imagines*, Stoffwellen unsagbarer Feinheit, welche die Eigenschaft des Ausgangsobjekts an sich tragen, empfangen wir wahre, unzweifelhaft wirkliche Vorstellungen von den Dingen. Gestalt und Farbe, Klang und Geschmack wird uns unzweifelhaft übermittelt. Und dies ist der Weg, auf dem die unbeseelte Natur — wenn überhaupt dieser Ausdruck noch gilt — zu der beseelten in jenes enge und liebevolle, wechselseitig gebende und empfangende Verhältnis tritt, das aus der Welt der Zufälligkeit die Welt der feinsten und innigsten Sympathie macht. Durch diese Bildkörperchen besorgt die Mutter

Natur die Führung und Erhaltung ihrer Kinder. Der Mechanismus hat sich selber in seinen Konsequenzen überwunden, wenn er schildert, wie die ausströmende Duftwelle der Honigblüten aus weiter Ferne die Bienen heranlockt, ihnen Nahrung zu spenden, wie der Jagdhund der Witterung des Wildes folgt, der Geier in der Luft die zersetzenden Stoffe des Aases spürt, die Gans aus der Ferne die Nähe der Menschen empfindet, der Mensch durch den Klang des rauschenden Quells und die Bilder der lachenden Baumfrucht zu seiner Nahrung geführt wird.

Diese Beziehung der animalischen Wesen zur Pflanzenwelt zu erörtern bedeutet unsern Eintritt in das Gebiet der Naturwissenschaft, die philosophische Propädeutik zur Biologie.

Indem gezeigt wird, wie die tiefere Betrachtung der Einzelerscheinungen den atomistischen Zufallsbegriff mit Notwendigkeit aufgeben muß, tritt der Begriff der Zweckmäßigkeit kraftvoll in den Vordergrund. Wenn irgend etwas bildenden Wert hat, so ist es die Einführung in den Begriff der Teleologie. Willig voll Verständnis leiht uns der Schüler sein Ohr. Schon drängt der Lamarckismus im siegreichen Schritt den Materialismus in den Hintergrund, und hilfreich steht ihm die philosophische Propädeutik zur Seite. Im Verein mit der Naturwissenschaft werden auch wir dem 'Mechanismus' begegnen, auch unser Bestreben wird es sein, zu zeigen, daß 'nach mechanischen Prinzipien kein Organismus zu begreifen ist'. Nicht der Zufall ist Schöpfer und Erhalter des Lebens; zweckerfüllte, zweckmäßige Eigenschaften sind das Wesen der Dinge.

Die Naturwissenschaft spricht von den Duftmolekülen, durch die bestimmte Tiere angelockt werden. Mögen für Menschen und andere Wesen die Blütenstoffe des wilden Weins, der Heidelbeere, der Osterluzei keinen Nervenreiz bilden, Bienen und andere Insekten finden dennoch nur durch deren unsichtbare, fernwirkende Düfte den Weg zu ihnen, denn die Farbe ihrer unscheinbaren Blumen kann das Mittel nicht sein. Man spricht von der Blumentreue der Insekten; immer und immer wieder hält dieselbe Art der Insekten bei den nämlichen Pflanzen Einkehr. Wie der Honigduft aus weiter Ferne Bienen und Hummeln, Tagschwärmer und Falter heranzieht, wirkt Geißblatt- und Hyazinthenduft auf Eulen und Dämmerschwärmer.

Epikur spricht von der unerschöpflich reichen Fülle, in der die Stoffe den Dingen entströmen, die Biologie von der unausgesetzten Entsendung der Duftmoleküle ohne irgendwelche Abnahme des Blütenvolumens. Es ist Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die Wechselbeziehung von Tier und Pflanze in nützender und empfangender Hinsicht im einzelnen auszuführen, grundsätzlich in großen Zügen wird auch unser Unterricht Gelegenheit nehmen, von dieser Beseelung des Alls zu reden. Die Erkenntnis dieser Teleologie kann weder der Theologe noch ein anderer ethischer Lehrer entbehren, auch sie ist Religion, und in ihr liegen doch die tiefsten Wurzeln aller Erziehung.

Klarzustellen ist endlich der Begriff der Lust, ohne den an ein reines Verständnis unseres Horaz nicht zu denken ist. Der Weg von der Lust zu der sittlichen Energie der Enthaltsamkeit, durch die Epikur die Besten seines Jahr-

hunderts gewann, ist nicht der Weg des Hedonikers, sondern der des Glücksuchers. Die Frage aller Zeiten: Wie werden wir Kinder des Glücks? — diese Frage ist auch seine Frage. Und seine Antwort lautet: Nur durch Genügsamkeit; karge Enthaltsamkeit allein vermag uns gegen die Wechselfälle stark und dauernd glücklich zu machen.

Der Weg vom Lustprinzip bis hierher ist wiederum ein typisches Stück Menschenleben; es ist die Rückkehr von der Weite in die Enge, von den wünschenden Trieben zur bewußten Entsagung. Es ist auch der Weg der Naturkräfte. Das Leben gleicht dem Flusse: ungestüm rauschen die Wünsche dahin, bis wir lernen, gefaßt und gelassen im engsten Kreise die gebundene, doppelt gefestigte Kraft zu entfalten. Wohl beglaubigt ist das Wort: *κρεῖττον δέ σοι θαρρεῖν ἐπὶ στιβάδος κατακειμένῳ ἢ ταράττεσθαι χρυσῆν ἔχοντι κλίνην καὶ πολυτελῆ τράπεζαν.* Rückkehr zur kraftvollen Enge predigt Horaz: *Angustam amice pauperiem pati*; und immer wiederkehrend klingt Epikurs goldenes Wort: *ᾧ ὀλίγον οὐχ ἱκανόν, ἀλλὰ τούτῳ γε οὐδὲν ἱκανόν* aus seinen Worten: *Desiderantem, quod satis est neque tumultuosum sollicitat mare* etc. *Quod satis est cui contingit, nihil amplius optet. Fuge magna; licet sub paupere tecto reges et regum vita praecurrere amicos.*

Die widerspruchsvollen, nicht ausgeglichenen Urteile über Epikur: *esse quendam Athenis, qui se sapientem profiteretur eumque dicere omnia, quae faceremus, ad voluptatem esse referenda* bei Cicero im 'Cato maior', wo auch der Wunsch geäußert wird, man müsse solchen Lebensgrundsatz dem Pyrrhus und den Samnitern beibringen, damit sie, den Lüsten ergeben, sich zugrunde richteten, bei Horaz das Wort von dem fettglänzenden Schweinchen, und die an Epikur sich anlehnende Aufforderung in der Satire, man müsse wie ein satter Gast vom Lebenstische aufstehen — doch andererseits die Anerkennung, die auch Cicero (Tusc. II 9, 26) für das Mäßigkeitsbestreben dieses Mannes hat (*laudat tenuem victum*), ohne den Gegensatz zu lösen, wie die Tatsache, daß Horaz' Reformbestrebungen auf seine Prinzipien sich stützen, dieser auffallende Umstand legt uns die Verpflichtung auf, in kurzen Zügen den Weg zu zeigen, den Epikur gegangen ist von der Betonung des Lustprinzips bis zur erworbenen Genügsamkeit (*αὐτάρκεια*). In dieser Entwicklungsgeschichte liegt zugleich die Ähnlichkeit mit der Stoa.

Der genuine Satz Epikurs: *διὰ τοῦτο τὴν ἡδονὴν ἀρχὴν καὶ τέλος λέγομεν εἶναι τοῦ μακαρίως ζῆν* bedeutet: Dem Menschen eignet von Natur das Streben nach Wohlgefühl, nach Wohlbefinden in körperlicher und geistiger Hinsicht. Die *ἡδονή*, das allen Menschen bedürftige Lust- oder Glücksgefühl zerfällt demnach in die Faktoren Gesundheit des Körpers und Ruhe der Seele: *ἡ τοῦ σώματος ὑγίεια καὶ ἡ τῆς ψυχῆς ἀταραξία, ἐπεὶ τοῦτο τοῦ μακαρίως ζῆν ἐστι τέλος. τούτου γὰρ χάριν πάντα πράττομεν, ὅπως μήτε ἀλγῶμεν μήτε ταρβῶμεν.* Diese *ἡδονή* ist also unser *ἀγαθὸν πρῶτον καὶ συγγενικόν, τὸ σύμφυτον.*

Doch hieraus den Schluß zu ziehen, wir müßten die Lust stets suchen und Schmerz und Leid allüberall fliehen, wäre gänzlich verkehrt. Epikurs Ethik beruht vielmehr auf der Lebenserfahrung, daß viele Freuden zu meiden sind,

weil sie Schädliches im Gefolge haben, doch Schmerz und Leid uns oft ein hohes Gut bescheren. Und das ist der Kernpunkt: Nicht auf die Einzelerscheinung, auf das Einzelerlebnis kommt es an, sondern auf die ἡδονή als Lebenszustand, als dauerhaften Zustand des körperlichen und seelischen Gleichgewichts, eine innere Kraft, die so leicht nicht zu erschüttern ist. Wenn es also heißt, nach dieser ἡδονή sei alles zu bemessen, so ist zu erklären: Für Epikur ist die entscheidende Lebensfrage: Woraus wird uns dauerndes Glück, innere Zufriedenheit, seelisches Gleichmaß erwachsen? Nicht die Menge der Genüsse, deren Beschaffung oft Sorge macht, bedeutet unser Glück, sondern der mit dem Wenigsten zufriedene Sinn. Brot und Wasser ist leicht zu beschaffen, sie sollen unsere Nahrung sein, und Hunger ihre beste Würze. Die verweichlichte Üppigkeit leidet, wenn sie in entbehrende Lagen kommt. Epikur hat eine Sekte gegründet; oft wurde erprobt, mit wie wenig Lebensmitteln man auskommen könne.

An dieser Stelle möchte ich ein paar Worte über die Beziehung der philosophischen Anschauung zur Sprache einfügen, die noch einer besonderen Untersuchung wartet. Wenn es bei Livius (XXI 33) heißt: *Utraque simul obiecta res oculis animisque*, oder *clamores dissoni, quos augebant nemora repercussaeque valles;* ein andermal *vox* oder *imago repercutitur*, so ist die materielle Philosophie hier das Mittel zur sinnfälligen Veranschaulichung. War *imago*, das Echo (von *aemulus, imitari*), der Entstehung nach nur das nachahmende Ebenbild des Lautes, so erhielt es durch die atomistische Bildtheorie neuen Inhalt und ein neues Angesicht. Deutlich tritt das z. B. in den Schulschriftstellern bei Vergil und Horaz zutage. Heißt es Georg. IV 49 f.: *Aut ubi concava pulsu saxa sonant vocisque offensa resultat imago*, so ist dieses Bild des Lautes, das an die Felsen stößt, das körperliche Abbild, das an die Felswand geworfen zurückprallt, wiederum an eine andere Wand stoßend im Tale das scherzhafte Spiel des vielfachen Echos hervorruft (Lucr. IV 570 ff.: *pars solidis allisa locis reiecta sonorem reddit*). Das ist die wirkliche Voraussetzung zu Horaz, Carm. I 12, 3: *cuius recinet iocosa nomen imago.*

Auch sprachliche Ausdrücke geistiger Vorgänge erhalten gerade durch die stoffliche Denkweise größere Anschaulichkeit. Wie der Leib besteht auch die Seele aus Stoffen, nur allerfeinster Art. Körperlicher Schmerz entsteht, wenn durch äußeren Einfluß die feste Struktur der Atomengemeinschaft erschüttert wird und diese verwirrt auseinanderfliehen; es legt sich der Schmerz, wenn sie allmählich an ihren Platz zurückkehren: *inque locum quando remigrant, fit blanda voluptas.* Genau so verhält es sich mit den feinen Atomen des Geistes; daraus ergibt sich das sinnliche Verständnis für die Wendungen: *colligere animum* oder *mentem, colligere se ex maximo timore.* Deutlich zeigt sich das Eindringen der philosophischen Klärung bei Cicero, Tusc. IV 36. Das *se colligere*, das er von den Zornigen verlangt, erklärt er: *Quid est autem se ipsum colligere nisi dissupatas animi partes in suum locum cogere . . .?* Der Gegensatz von *mentem colligere* ist gewöhnlich *perturbare.*

Nicht weniger aufklärend hat natürlich die stoische Gedankenarbeit ge-

wirkt. In den Wendungen *χόλος, δέος, οἶκτος αἱρεῖ τινα, timor, metus me occupat* drückt sich die Vorstellung aus von der feindlichen Wirkung der Dinge, die uns überwältigt; — heißt es *timorem alicui inicere, ἐμβάλλειν τινὶ φόβον, ἐπιθυμίαν*, so hat wiederum dies Bild von der Brandfackel, die die Affekte in unsere Seele schleudert, durch die Philosophie seine volle Deutung erfahren.

Es ist das wiederkehrende Lebensgesetz aller Sprachen. Wort und Wendung entstammen ursprünglich sinnfällig naiver Ansschauung, deren Gepräge sie tragen. Das Denken hat diese Auffassung geklärt, vertieft, gerechtfertigt. Durch die Arbeit der Gebildeten kehrt sie mit neuem Inhalt und neuem Wert im alten Gewande zum Volke zurück. Das Angeschaute ist anschaulicher geworden.

Plato. Kann der eben behandelte Stoff im Grunde elementar genannt werden, so trifft das für die immer betriebene Lektüre Platos keineswegs zu. Auch muß rückhaltlos zugegeben werden, daß die umständliche, dialogisierende, alle Nebenfragen berücksichtigende Form einer frisch und kräftig fortschreitenden Denkart jugendlichen Geistes nicht entspricht. Und oft kann einem bei der Lektüre zumute sein wie bei engherziger Durchführung der Formalstufen: das längst erkannte Ergebnis darf erst nach vielen Unterfragen ausgesprochen werden. Die Voraussetzung starker Kürzung oder chrestomathischer Behandlung ist deshalb mit Recht geltend gemacht und durchgeführt worden. Auf Plato selbst kann nicht verzichtet werden.

Im Platonismus hat die Lebensgeschichte der Menschheit eine neue Entwicklungsstufe erreicht. Neben der inneren Befreiung von der Materie steht zugleich die stärkste Bejahung der realen Verhältnisse. In ihm erlebt der erwachsene Schüler den seinem Wesen so nahe verwandten Flug in die hellen Regionen der Freiheit und lernt zugleich die freieste Selbstbestimmung zur Unterordnung unter die Materie. Der Widerspruch, der in der Behauptung der Unvollkommenheit irdischer Dinge liegt und in der Forderung ihrer unbedingten Anerkennung, ist ein scheinbarer. Irdische Verhältnisse zu verwerfen, weil sie Unvollkommenheiten bergen, ist sittliches Unrecht. Sie alle haben teil an dem vollkommenen und göttlichen Ideal. Das bekunden sie durch die Segnungen, die von ihnen ausgehen. Welch ein Widerspruch, diese freudig hinzunehmen, ihren Mängeln sich zu entziehen.

Die schönste Lebensbetätigung der alten Welt, die Bürgertugend, hat im Platonismus ihre vernunftgemäße, unantastbare Rechtfertigung gefunden, die zugleich das ethische Fundament aller Staatsbürgerkunde bildet.

Unentbehrlich ist uns der Kriton, besonders in unseren Tagen. Hast du nicht, so spricht der Gesetze heiliger Mund, in dem von uns geordneten Staat alle Segnungen von Jugend auf empfangen? Warst du der Eltern gehegtes Kind, so warst du vor allem doch unser Schützling, da wir den Eltern gebieten, des jungen Bürgers Geist und Körper zu pflegen. All deine Wohlfahrt liegt in uns begründet. Und wie die deine, so auch die deiner Eltern und Voreltern. Das Vaterland, der Bürger allgütige Mutter von altersher, ist ehrwürdiger, heiliger als Eltern und all unsere Voreltern.

Wie alle Tugend, beruht auch die Liebe zur Heimat, Hingabe und Aufopferung auf natürlichem Gefühl, und alle Gefühle, so kräftig sie auch sind, stehn in Gefahr, vor dem Verstande ins Wanken zu geraten. Die Platonische Begründung der schönsten Blüte des Altertums ist typisch für die nationale Denkweise des Gebildeten. Die entgegengesetzte trägt die Schande des sittlichen Widerspruchs, das Brandmal der Undankbarkeit. So hat Hiob von der Gottheit gesagt: Haben wir Gutes von Gott empfangen, und sollten das Böse nicht auch hinnehmen? So fordert Paulus die Unterordnung unter die Obrigkeit, und so ist seines Schülers Ignatius *συντρέχειν τῇ γνώμῃ τοῦ θεοῦ* zu verstehen.

Diese typische, allgemein menschliche Denkart, diese notwendige, der Zeit enthobene, immer gültige Wahrheit des Platonismus ist es endlich, die vor allem seine Ideenlehre zu einer entscheidenden Geistesrichtung erhoben hat. Sie ist die Bestätigung des besten Teils unseres geistigen Wesens, wie sie notwendig zum ethischen Handeln führen muß.

Die Menschheit gleicht dem Gebilde des bildenden Künstlers, wie es allmählich unter der schaffenden und gestaltenden Hand entsteht. Anfangs kaum vom Stoff geschieden, tritt das werdende Bild immer entschiedener hervor, bis es den Marmor völlig verläßt und, selbständig geworden, eigenes geisterfülltes Leben trägt. Der Platonismus bedeutet diese Besiegung des Stoffes, in der der Mensch allein aus dem Reiche des Geistes schöpferische Kraft, feste Normen des Handelns, ewige Bilder der Wahrheit und der Erkenntnis empfängt. In dem Maße also, als sich der reifere Schüler über die Materie, seine Materie ringt, wie er ein Geistiges wird, sieht er in Plato wie im Spiegel die eigene Entwicklung. Mögen die Erscheinungen vergehen, ewig bleibt die Idee. Allem Handeln geht ein Bild der Handlung voraus; für alles Schaffen, für alles Gute und Wahre lebt in uns ein Vorbild, nach dem wir uns richten. Das sind Gedanken, in denen wir alle Platoniker sind.

Plato ist der Philosoph der Dichter, der bildenden Künstler, der Forscher, der Erneuerer religiöser Kräfte geworden. Fast wahllos nenne ich nur W. v. Humboldt und Galilei, Michelangelo, Schleiermacher, Schiller, Rückert.

> Als treues Vorbild für mein ganzes Streben
> Schien von Geburt an mir der Stern des Schönen,
> Malend und meißelnd bin ich ihm ergeben,
> Und ich verschmäh' es, anderm je zu frönen.

Das ist Michelangelo. Und Rückert hat gesungen:

> Vor jedem steht ein Bild
> Des, was er werden soll,
> Solang er das nicht ist,
> Ist nicht sein Friede voll.

Das erscheinende Leben jedes Menschen schwankt zwischen seinem Urbild und Zerrbild, sagt Schleiermacher. Beginne schon jetzt dein ewiges Leben in steter Selbstbetrachtung; sorge nicht um das, was kommen wird, weine nicht um das, was vergeht; aber sorge, dich nicht selber zu verlieren, und weine,

wenn du dahintreibst im Strome der Zeit, ohne den Himmel in dir zu tragen. Und Fichte meinte: 'Immer mehr zu werden, was ich bin, das ist mein einziger Wille.'

Platoniker ist der Lehrer, nicht um irgendeines Idealismus, sondern seiner künstlerischen Tätigkeit willen. Von jedem Schüler, der in unseren Gesichtskreis tritt, empfangen wir mit seiner äußeren Erscheinung bald ein Bild seines geistigen Wesens, mit seinen Mängeln und Vorzügen. Mag immer sich dieses Bild der Wirklichkeit im Laufe der Zeit verschieben, sich wandeln und verändern, unmittelbar vor unseren Augen lebt ein anderes, der Mängel entkleidet, ledig der Schwächen und entstellenden Leiden: das Ideal des einzelnen, das vor ihm schwebt und vor uns lebt im Schimmer der Vollkommenheit, das ist es, das uns immerfort treibt zu befreien, zu erlösen, zu gestalten und zu stützen, bis auch der Wirklichkeit Bild, im größeren Anteil am Ideal, immer heller unserem Blick sich bietet.

Jeder Mensch, nur nicht der gesättigte, ist platonischer Geistesrichtung.

So laßt uns werden! Kinder dieser Welt
Und doch vom Glanz der Sterne tief erhellt!

Das sind moderne Gedanken, Geistesrichtungen aller Zeiten, ihre Wurzeln liegen in der Antike, sind Stoff des humanistischen Gymnasiums.

DER STIMMUNGSGEHALT VON OLYMPIA UND DELPHI

Von Otto Seiffert

Nach Delphi, dem phozischen Orte am Südwestabhange des Parnaß, kann man auf zwei Wegen gelangen. Kommt man von der Südseite, von der am Korinthischen Meerbusen gelegenen Hafenstadt Itea, so wandert man zuerst eine Stunde lang durch eine schöne, fruchtbare, von Olivenhainen durchzogene Ebene. Dann geht es auf felsigem Pfade steil bergan. Über zwei Talstufen führt der Weg; auf der ersten liegt an der Stelle des alten Krissa die Ortschaft Chryso, auf der zweiten liegt Kastri, das von den Franzosen hier neuangelegte Dorf, dessen Insassen vor den Ausgrabungen auf dem Platze des heiligen delphischen Bezirks gewohnt hatten. Ein prächtiger Blick bietet sich dem Wanderer, wenn er von hier, aus einer Höhe von mehr als 500 Metern, auf seinen Weg zurückschaut. Tief unten im Hintergrunde das blaue Meer, hinter dem die achäischen und arkadischen Höhen aufragen; davor die grünliche Fläche der Olivenwaldungen, die sich, wie es von hier uns scheint, fast ununterbrochen emporziehen; oben braun gefärbte steile Felsen, links davon in einiger Entfernung sanfter ansteigende, bläulich schimmernde hohe Berge, an deren Fuße das Tal des Pleistos steil und unvermittelt einschneidet. Es ist schwer für den Wanderer, sich von diesem Blicke loszureißen, dessen Schönheit von keiner anderen Gegend Griechenlands übertroffen wird. Hat er aber Kastri nach Osten durchschritten und einige schroffe Felsen erreicht, bei denen der Weg plötzlich im rechten Winkel umbiegt, dann ist es für ihn, als träte er in eine andere Welt, eine Welt von solcher Erhabenheit, daß er all die Schönheit vergißt, die er eben bei seinem Rückblicke genossen. Zu seiner Seite — diesmal zur rechten — immer noch jene blauen Höhen über dem tief eingeschnittenen, wilden Pleistostale, links neben und vor ihm aber steile Abhänge, und über diesen, senkrecht 200—300 Meter sich erhebend, die Phädriadischen Felsen, von denen ihm zur Mittagszeit eine solche Menge von Licht entgegenflutet, daß er die Augen schließen muß; er wird inne, er ist im Bannkreise des Lichtgottes Apollon. Und hat er sich langsam an das Flimmern und Glänzen gewöhnt, hat er sich überwunden genauer hinzuschauen und weiterzugehen bis zu der Stelle der Landstraße, wo der Weg in den heiligen Bezirk zur Linken abführt, so sieht er sich inmitten eines Felsenkessels, in dem Wildheit der Formen, Unwirtlichkeit der Oberfläche und Schönheit der Farben miteinander streiten. Nur an zwei Stellen ist ein Ausblick in die Ferne freigelassen, auf den Korinthischen Golf zu, von wo er gekommen ist, und dieser Lücke gegenüber eine zweite unweit der Kastalischen

Quelle nach Arachova hin und dem Gipfel des Parnaß. Im übrigen auf allen Seiten gewaltige Schranken, am höchsten die Abhänge von Kirphis jenseits des Pleistos, am gigantischsten aber wirkend, durch ihre Wucht und Steilheit fast erdrückend, die kahlen, rauhen, zerklüfteten Phädriaden. Am südlichen, tieferen Teile des Abhanges findet sich an vielen Stellen frisches Grün; mit unendlicher Mühe hat man hier kleine Terrassen angelegt, um auf ihnen Oliven und Weinstöcke zu pflanzen, und im Osten, nicht weit von der Kastalischen Quelle, stehen die beiden schattenspendenden Platanen, von denen so viele Reisende erzählen. Auf dem Abhange nördlich von der Straße aber sieht man fast nur eine riesige Steinwüste, und mitten in dieser liegt, jetzt selbst eine große Ansammlung von Steinen, bei einer Länge von 180 Metern fast 60 Meter ansteigend, der heilige Bezirk des Gottes.

Auf dem Landwege von Nordosten her ist der Zugang nach Delphi schwieriger als von Südwesten über Itea und Krissa. Was sich am Wege bietet, ist weniger lieblich, aber es ist majestätischer; auch reicher an historischen und mythischen Erinnerungen. In Livadia oder Chäronea beginnt unser Weg, der um die Südost- und Südseite des Parnaß herumführt. Auf schmalem, oft kaum erkennbarem Pfade kommen wir an Panopeus vorbei, der Heimat des Erbauers des hölzernen Pferdes, sehen Daulis vor uns liegen, an das die Sage von Philomela und Prokne sich knüpft, und gelangen hin zur Schiste Hodos, dem alten düsteren Kreuzwege, an dem Ödipus seinen Vater erschlug. Ein starres Felstal führt hinauf zu einer Paßhöhe um Südabhange des Parnaß, und dann verfolgen wir stundenlang in wilder Felseneinsamkeit einen schmalen, bald bergauf, bald bergab führenden Saumpfad, bis bei einer Felsenbiegung plötzlich überraschend schön das hochragende Dorf Arachova vor uns liegt. Nun geht es auf guter, bequemer Straße an fruchtbarer Berglehne hurtig weiter, bis wir die Marmaria, die prächtigen Überreste eines heiligen Bezirkes im delphischen Stadtgebiete, unter uns erglänzen sehen. Wer diesen Weg gewählt hat, der hat den ganzen Tag über große und abwechslungsreiche Eindrücke in sich aufgenommen. Aber kommt er hin zu der Felsecke unweit der Kastalischen Quelle, zu dem Punkte, wo die östlichen Phädriaden ganz dicht an die Landstraße herantreten, dann steht auch er unter dem Eindrucke, den jener empfand, der von Süden mit leichter Mühe heranstieg: Das Dämonische des Ortes erfaßt ihn mit unwiderstehlicher Gewalt, wirkt auf seine Augen, seine Nerven, und nur langsam gewöhnt er sich an den gewaltigen Anblick. Und ist es Abend geworden, beginnen die Farben zu verblassen, die hellen Töne nach Arachova hin unterzutauchen in dunkles Braun und Violett, dann verschwindet zwar allmählich der magische Schein an den Phädriadischen Felsen, milder wallen die Glutwellen von ihnen herüber, aber die Dunkelheit erzeugt neue majestätische Eindrücke, geisterhaft ragen die Talwände zum Himmel empor.

Ganz andere Bilder empfängt, wer zum ersten Male Olympia sich nähert. Auch hier sind zwei Wege möglich; von Norden fährt man durch die einförmige achäische Küstenebene, von Süden durch die lieblichen triphylischen Fluren. Am Alpheios stoßen beide Straßen zusammen, und nun führt der Weg

an dem breiten, auch im Sommer stets wasserreichen Flusse aufwärts. Die Gegend bleibt ähnlich wie in Triphylien: Keine schroffen, felsigen Zacken, keine hohen, steilen Erhebungen, sondern sanfte, grüne Anhöhen, bestanden von Eichen und Pinien; darunter wohlangebaute Felder und lachende Wiesen; im ganzen ein Bild, das an unsere thüringische Landschaft erinnert. Und sind wir am Ziele, stehen wir oben auf dem kleinen Hügel von Druva beim alten deutschen Grabungshause, so breitet sich wieder ein Stück Land von außerordentlicher Lieblichkeit vor unseren Augen aus. Ganz im Hintergrunde die hohen Berge Arkadiens, vor uns aber das weite, grüne Tal des Alpheios, in den unmittelbar bei Olympia der Kladeos einmündet. In einiger Entfernung die Stätte des alten Pisa; uns gegenüber der schön bewaldete Kegel des Kronoshügels, und vor ihm, zwischen jungen Pinien hindurchlugend, die Heiligtümer der Altis. Nichts beengt oder beengend, alles frei, weit und klar.

Wir steigen vom Hügel herab, überschreiten das Bett des Kladeos und nähern uns dem heiligen Bezirke. Wir gehen hindurch zwischen den Resten großer Gebäude von quadratischer Form mit mächtigen Hallen und Innenhöfen; rechts vor uns liegt die Palästra, in der die Kämpfer ihre letzten Übungen vor dem entscheidenden Wettstreit vornahmen, links das noch größere, nur zum Teil ausgegrabene Gymnasion, das ähnlichen Zwecken diente; weiter südlich ein Heroenheiligtum, ein Haus für die Priester, ein Wohnhaus für Ehrengäste, sodann nach Osten zu die Sitzungssäle des elischen Rates. Man sieht, es ist hier kein Mangel an Raum, keine Terrasse braucht mühsam wie in Delphi dem Bergabhange abgerungen zu werden; die Natur, die der Mensch an Apollons heiliger Stätte in hartem Kampfe bezwingen muß, gibt hier freiwillig alles her.

Die Größe des heiligen Bezirks selbst ist allerdings auch in Olympia ein für allemal festgelegt; erst in der römischen Kaiserzeit hat er nach Süden eine unbedeutende Vergrößerung erfahren. Daher drängen sich auch hier wie in Delphi im Laufe der Zeit Tempel, Altäre und Weihgeschenke immer mehr aneinander. Aber trotzdem hat die Altis, namentlich in ihrem nördlichen Teile, den Charakter des Haines nie ganz verloren. Auf weichen Rasen tritt gegenwärtig unser Fuß im Ausgrabungsfelde, zwischen schattenspendenden Bäumen gehen wir einher. Das war in der späteren Zeit des Altertums ja anders. Aber der benachbarte Kronoshügel prangte auch damals stets in grünem Baumschmuck, der ganze Bezirk lag eingebettet in grasreiche Wiesen. Etwas Liebliches, Idyllisches, den Menschen froh und zutraulich Stimmendes wird dadurch in die Heiligkeit des Ortes hineingetragen.

An engem Felsabhange liegt Delphi, in weiter Talebene Olympia; etwas Übermenschliches, Erdrückendes zeigt Apollons heiliger Bezirk, freie Menschlichkeit atmet die Stätte des Zeus von Olympia.

Im Altertum verstärkten psychische Momente noch den geschilderten Eindruck. Sie wirken für den klassich Gebildeten auch jetzt noch fort: das Gesamtbild, das er von Olympia in sich trägt, das beim Hören dieses Wortes vielleicht mehr gefühls- als verstandesmäßig, mehr empfunden als geschaut in ihm aufsteigt, ist ein ganz anderes als das, das er mit Delphi verknüpft.

In Olympia versammelte sich alle vier Jahre eine unendliche Menge zu frohen Spielen. Aus allen Gauen des hellenischen Landes, aus allen Städten griechischer Zunge strömte sie zusammen; viele Tausende von Menschen lagerten nachts an den Ufern des Alpheios. Die Festplätze lagen unmittelbar neben dem Heiligtum; aus der Nordostecke des Altis kommt man geradeswegs in das anstoßende Stadion, und an dieses grenzt im Süden die Rennbahn für Wagenkämpfe. Auch Delphi hatte seine pythischen Spiele; aber sie haben nie die Bedeutung der olympischen erreicht. Und nur die musischen Kämpfe wurden stets in unmittelbarer Nähe der heiligen Stätten abgehalten, in dem Theater, das nördlich vom Apollontempel in die Felswand eingebaut ist, oder an benachbarter Stelle. Die Wagenrennen fanden zu allen Zeiten auf der unteren Talstufe bei Krissa, $3^1/_2$ Kilometer von Delphi, statt, und ebenso noch zu Pindars Zeit die gymnischen Wettkämpfe, für die später auf delphischem Grund und Boden ein besonderes Stadion nordwestlich über dem heiligen Bezirk erbaut wurde. So ist schon äußerlich die Berührung mit den frohen Festesscharen in Delphi weniger eng und innig als in Olympia.

Die volkstümlichen Feste aber spielten für Delphi überhaupt nicht die Rolle wie für den elischen Bezirk, der ihnen allein seinen Ruhm und seine Bedeutung verdankte. Wichtiger als die alle vier Jahre wiederkehrenden Zusammenkünfte von Volksmengen sind für Delphi die kleinen jährlichen Versammlungen weniger Männer, der Abgesandten der Amphiktyonenstaaten. Politische Verhandlungen sind es, die sie pflegen, Krieg und Vernichtung ist oft das Ergebnis ihrer Beschlüsse, Hader und Zwist herrscht immer und ewig unter den verbündeten Staaten, denen es ja gestattet ist, miteinander Krieg zu führen. So erhält Delphi als Sitz des Amphiktyonenbundes ein ernstes Gepräge, das durch den Frohsinn der pythischen Spiele nur gemildert, nicht aufgehoben wird.

Sein eigentlicher Charakter aber wird Delphi durch das Orakel des Apollon verliehen. An bestimmten Tagen des Monats versammeln sich vor den Toren des heiligen Bezirkes ganze Scharen von Pilgern, die aus den verschiedensten Gegenden zusammengekommen sind, verschieden an Tracht, an Rang und Besitz, hier einfache Landleute, dort Abgesandte von Staaten und fremden Fürsten — aber alle nahen sie Delphi als Bittflehende, mit ehrfurchtsvoller Scheu vor der geheimnisvollen göttlichen Macht, mit Furcht und Zittern vor dem, was das Orakel ihnen verkünden wird. Keine frohen Rufe durchdringen wie in Olympia die Luft, sondern schweigend steigen die Pilger, nachdem sie an der Kastalischen Quelle sich der symbolischen Reinigung unterzogen, die Heilige Straße hinauf zu den Stufen des Tempels. Und ist die Prophezeiung, die sie erhalten, günstig, so fühlen sie zwar menschliche Sorgen von sich weichen, aber frohem Jubel können sie, solange sie im Temenos weilen, auch jetzt sich noch nicht hingeben, dazu lastet das Dämonische des Ortes und der heiligen Handlung zu schwer auf ihnen, und allzu ernst haben die Sprüche zu ihnen geredet, die in der Vorhalle des Tempels ihnen entgegenleuchteten.

Auch Olympia steht unter der Einwirkung der Gottheit. Aber sie ist eine weit leisere, sanftere; nicht zerknirschten Herzens kommt man hierher und

nicht mit bangen Fragen, sondern mit frohem Kraftgefühl, mit zuversichtlichem Vertrauen auf die Hilfe des Gottes. Sein Einfluß ist mehr immanent, als daß er äußerlich sich kundgäbe. Zwar mußten die Wettbewerber vor einem besonders furchtbar aussehenden Standbilde des Zeus schwören, daß sie beim Kampfe ohne List und Ränke die vorgeschriebenen Regeln innehalten würden; aber weit mehr als dieser Eid tat das Vorbildliche des Ortes. Wer die hier aufgestellten Siegerstatuen sah, wußte, wie auch er sich zu verhalten habe, und wer hinblickte auf die figürlichen Darstellungen am Zeustempel, erkannte, daß nur der obsiegen könne, der *σὺν τῷ ϑεῷ* in den Kampf ziehe. Er sah zwischen Pelops und Oinomaos die ernst aufragende Gestalt des Zeus, er sah Apollon mit gebietender Gebärde im Kampfgewühl der Lapithen und Kentauren stehen, er sah an den Metopen an den Schmalseiten der Cella, wie nur mit Athenes Hilfe selbst ein so gewaltiger Held wie Herakles seine Abenteuer bestehen konnte. Aber er merkte auch, wie geschulte griechische Ringer mit Gottes Hilfe selbst so schreckliche Unholde wie die Kentauren überwinden können, er merkte, wie durch eine ganz kleine Handbewegung Athene Herakles es ermöglicht, das Himmelsgewölbe zu tragen. Und dadurch gewann er Vertrauen und frohe Zuversicht, Zuversicht, wie sie an der Stätte des unergründlichen Schicksalsgottes von Delphi selbst der Beste und Reinste nicht hegen konnte.

Der Dienst des Zeus in Olympia war ein einfacher, klarer, das Verhältnis der Menschen zu ihm fußte auf ungeschriebenen, aber festen, durch das Gefühl des natürlich empfindenden Herzens von selbst gegebenen Satzungen. Was die Menschen für sich als recht und gerecht erkannten, das erachteten sie auch für die Himmlischen als maßgebend, als dessen Hüter setzten sie auch die oberste Gottheit. So wird in Olympia tatsächlich das Göttliche vermenschlicht. Anders in Delphi; hier herrscht ein geheimnisvoller und ein starker, eifersüchtiger Gott, dessen Wille nicht auf natürlichem Wege erkannt, sondern offenbart wird, der nicht zu den Menschen kommt und ihre Satzungen anerkennt, sondern höchstens gestattet, daß Menschen zu ihm kommen und seine Weisungen erflehen. Ein solcher Gott hätte in dem frei und offen liegenden Olympia nicht wohnen können und ebensowenig der elische Zeus im Felsentale von Pytho.

Gewiß, sittliche Satzungen galten auch in Delphi, und den moralischen Geboten, die von ihm ausgingen, hatte das delphische Orakel einen großen Teil seines Ansehens zu danken. Nur der soll dem Gotte sich nahen, der auch sein Herz gereinigt hat, und wer fragt, ob er einen Frevel begehen darf, den läßt hier wie in Didyma die Gottheit absichtlich schuldig werden, damit der Gedankensünde die Tatsünde und der Schuld die Strafe folge. Durch Selbsterkenntnis gewinnt der Mensch eine Weissagestätte in seinem Innern, und weise Beschränkung, Verzicht auf Übermaß verbürgt seinen Plänen Erfolg. 'Beherzige die Sprüche an der Wand, dann hast du dein Orakel!' Aber wieviele Fragen werden dem Gotte nicht unterbreitet, deren Lösung mit der Sittlichkeit des Menschen nichts zu tun hat, bei denen rein praktische Dinge entschieden werden sollen, bei denen es sich nur darum handelt, ob eine übernatürliche

Macht den Schleier von den Augen der Menschen wegziehen will! Wie soll das geschehen? Nun, der Lichtgott ist ja wie kein anderer dazu geeignet, das Dunkel der Zukunft zu erhellen und den in Finsternis wandelnden Menschen einen deutlichen Weg zu zeigen. In diesem Sinne wurde allem Anschein nach der Dienst des Gottes die längste Zeit auch gehandhabt. Die Priesterin trank von dem in den Tempel geleiteten Wasser der Kassotis, aß Blätter vom Lorbeerbaume Apolls und verkündete, nachdem sie so symbolisch das Göttliche in sich aufgenommen, auf dem dreifüßigen Throne des Gottes sitzend, seine Stellvertreterin, seinen Ratschluß und Willen. Aber dem abergläubischen Volke genügte mit der Zeit diese Erklärung nicht; es verlangte nach noch Geheimnisvollerem, Grausigerem. Nun war Apollon nicht der erste Gott, der in Delphi verehrt wurde; vor ihm war Ge die Besitzerin des Bezirkes gewesen, die Göttin der Erde, und zwar nicht nur der oberen Erdfläche, sondern auch der Unterwelt; die Schlange ist ihre Dienerin, und diese, 'den Drachen von Pytho', mußte der Lichtgott erst erschlagen, ehe er seine Herrschaft hier begründen konnte. Daran knüpfte der Volksglaube an, und so entstand das Märchen, daß auch der Erde dunkle Gewalten an der apollinischen Weissagung beteiligt seien, daß unter dem Dreifuß der Pythia aus einem Erdspalte geheimnisvolle Dämpfe aufstiegen und die Priesterin in Verzückung versetzten. Es war dies tatsächlich nur ein Volksmärchen. Erst im ersten vorchristlichen Jahrhundert findet sich diese Erzählung bei ernsten Schriftstellern, und auch diese berichten nicht etwa, daß zu ihrer Zeit die Weissagung in dieser Weise erfolge, sondern daß es früher einmal so gewesen sei, als das Orakel noch Ansehen genoß; jetzt sei jener geheimnisvolle Luftstrom, jener *afflatus divinus*, längst versiegt. Als man den Tempel des Apollon ausgrub, harrten viele voller Begier darauf, was man unter dem deutlich kennbaren Adyton finden werde; wer gegenwärtig nach Delphi kommt, sieht, wie man an dieser Stelle durch die Fundamente des Tempels bis auf den gewachsenen Boden gegraben und alles aufs genauste durchforscht hat — von einer Erdspalte aber fand man keine Spur, geschweige denn von betäubenden Luftströmungen. Die Apollonpriester selbst hatten, solange das Orakel in Blüte stand, keinerlei Veranlassung, den Volksaberglauben zu unterstützen, hätten sie dadurch doch die Priesterin ihres Gottes als abhängig dargestellt von der verdrängten früheren Beherrscherin des Ortes; und die Gebildeten ihrer Zeit standen darin auf ihrer Seite. Aber ausrotten ließ sich die Volksmeinung nicht, dafür sorgten drei Dinge: der Hang zum Schaurigen, der den Ungebildeten innewohnt, die Überlieferung von der früheren Herrschaft der Erdgöttin und ihren alten Traumorakeln und — nicht zu vergessen — die Eigenart der delphischen Landschaft. Wer sie kennt, der weiß, daß ihre Wirkung sich aus zwei Faktoren zusammensetzt, von denen keiner fehlen darf, und von denen man immer wieder im Zweifel ist, welcher der mächtigere sei, der Eindruck des Felsenkessels selbst oder der des Lichtes, das ihn durchflutet, der Einfluß der Erdgöttin oder der des Sonnengottes. Diese Verbindung findet ihren Ausdruck im Volksmärchen von der Pythia über dem Erdspalt, und auch die Apollonpriester haben allmählich diesen Glauben als

unschädlich sich gefallen lassen, zuletzt ihn sogar heimlich gefördert und verbreitet, um das sinkende Ansehen ihres Orakels dadurch wieder zu heben.

Zu dem, was wir bisher über Olympia und Delphi festgestellt haben, müssen wir noch einen neuen Zug hinzufügen. Wir dürfen die Weihgeschenke nicht vergessen, die an beiden Orten prangten, die in solchen Mengen in den heiligen Bezirken aufgestellt waren, daß wir kaum begreifen können, wie diese Häufung den Griechen erträglich war. Zu der immer mehr anwachsenden Zahl von Statuen der Sieger in den Wettkämpfen kamen Weihgaben, die Städte und Staaten aus Anlaß einer reichen Ernte, eines ergiebigen Fischfanges, eines beutereichen Krieges den Göttern darbrachten. Vor allem wurden große und kleine Siege in dieser Weise gefeiert. Ein siegreiches Volk errichtet gegenwärtig in seinem eigenen Lande, in seiner Hauptstadt, auf seinen Bergen sich seine Denkmäler. Den Griechen genügte dies nicht; sie wollten ihre Siegeszeichen vor allem an Orten wissen, wo große Menschenscharen sie sahen. Es kam gewiß auch der Umstand hinzu, daß man vor dem Kampfe Zeus und Apollon Gelübde getan hatte; aber der andere Beweggrund war der wichtigere. So füllten Olympia und Delphi sich immer mehr mit Bildwerken. Die großen Weihgaben standen unter freiem Himmel, für kleinere und solche aus vergänglichem Material errichtete man besondere kleine Tempel, die sogenannten Schatzhäuser, die auch selbst wieder wertvolle Weihgeschenke waren.

Vergleichen wir nun in dieser Hinsicht Olympia und Delphi miteinander, so kommen wir zu einem Ergebnis, das mit unseren bisherigen Feststellungen übereinstimmt: Delphi ist der aristokratischere, vornehmere Ort. In Olympia stehen auf einer Terrasse an der Nordseite des Altis zwölf Schatzhäuser wohl ausgerichtet nebeneinander; sie sind außerordentlich interessant wegen ihres Alters, ihrer Bauart, wegen der bemalten Terrakotten, mit denen die Giebelgesimse verkleidet waren, aber nicht eines von ihnen kann sich an Feinheit des Materials oder an Anmut der Form messen mit dem ganz aus edelstem parischen Marmor erbauten Schatzhause der Athener oder dem von zartester ionischer Kunst zeugenden Schatzhause der Knidier in Delphi. Das Schatzhaus der Athener hat man an Ort und Stelle aus den aufgefundenen Bruchstücken wieder auf gebaut als ein Glanzstück des ganzen ausgegrabenen Bezirkes, von dem der Knidier ist im Museum von Delphi die Vorderseite rekonstruiert worden, nachdem man den Fries, das Giebelrelief, die Akroterien, auch die Weihinschrift aufgefunden hatte. Es ist ein ionischer Antentempel, aber nicht gewöhnliche Säulen tragen das Gebälk, sondern Jungfrauen, die Vorgängerinnen der Koren an der Südhalle des Erechtheions.

In Olympia herrscht in bezug auf die Weihgeschenke eine gewisse Gleichmacherei; immer und immer wieder werden Zeusbilder aufgestellt, selbst in langen Reihen nebeneinander; viele Seiten umfaßt die Beschreibung, die Pausanias den Standbildern des obersten Gottes widmen mußte; nur in der Größe, den Attributen, dem Ausdruck unterscheiden sie sich teilweise voneinander, der Gegenstand als solcher aber wird immer von neuem wiederholt. In Delphi ist alles viel gewählter, differenzierter. Es genügt hier an die Mannigfaltigkeit

der 'hohen' Säulen zu erinnern, an die Schlangensäule beim platäischen Weihgeschenk, an die Akanthussäule mit den drei den Dreifuß tragenden tanzenden Mädchen, an die Sphinxsäule der Naxier. Der größere Reichtum herrschte in Delphi. Hierher flossen auch von auswärtigen Höfen als Entgelt für erwiesene Dienste Ehrengaben, wie sie von griechischen Staaten nach Olympia, wo alle Weihungen einen spontanen Charakter trugen, kaum gesandt werden konnten. Bei dem politischen Gepräge, das das Orakel des Apollon allmählich annahm, lag den einander befehdenden Parteien daran, durch reiche und gewählte Stiftungen die Gunst der delphischen Priesterschaft sich zu gewinnen, und nicht minder war man, namentlich seit der Zeit des Peloponnesischen Krieges, darauf bedacht, durch den Glanz der Weihgeschenke einander im Urteile der Besucher den Rang abzulaufen. Gewiß, es war etwas Verführerisches, den großen Volksscharen in Olympia durch prunkende Bildwerke die Macht seiner Heimatstadt vor Augen zu führen, aber politisch war es noch klüger, dies in Delphi den Gesandtschaften fremder Fürsten und Völker an die Hand zu geben, deren hohe Meinung später vielleicht einmal nützen konnte.

So sind namentlich die politisch bedeutenden Staaten Griechenlands in Delphi mehr mit Geschenken beteiligt als in Olympia. Zum Beispiel Athen. Gleich am Anfange der Heiligen Straße stand von ihm ein figurenreiches, auf Phidias zurückgeführtes Denkmal zur Verherrlichung des marathonischen Sieges. Miltiades war dargestellt, Athene und Apollon, die Heroen der zehn attischen Phylen, Theseus, Kodros und des Miltiades Urahn. In mäßiger Entfernung davon sehen wir das oben erwähnte kostbare Schatzhaus der Athener. Unterhalb von ihm standen auf besonderem Sockel wiederum marathonische Trophäen. Eine riesige Halle mit Weihgeschenken errichteten die Athener am Fuße der polygonalen Stützmauer der Tempelterrasse; sie diente wahrscheinlich als Erinnerung an den Seesieg von Salamis. Außerdem gab es athenische Weihgeschenke aus Anlaß des Sieges über griechische Staaten, deren Namen Pausanias aufzählt.

Aber auch die anderen Städte wollten nicht zurückstehen. Es kam immer mehr die böse Sitte auf, sich der Siege über Bruderstaaten durch Denkmäler an besuchten Orten zu rühmen. Auch in Olympia finden sich Beweise hierfür. Am berühmtesten ist die durch die deutschen Ausgrabungen wieder ans Tageslicht gekommene Nike des Paionios, die die in Naupaktos angesiedelten Messenier aus Anlaß der Gefangennahme der Spartiaten auf Sphakteria weihten. Aber in der Inschrift wird der Name der Überwundenen nicht genannt, sondern nur unbestimmt von einem Siege über die 'Feinde' gesprochen. Zwei Schatzhäuser von Olympia verdanken ihre Entstehung siegreichen Kriegen gegen andere griechische Staaten, und in den Weihinschriften werden deren Namen genannt. Ähnlich ist es bei einigen anderen Geschenken, namentlich nach Kämpfen, die die Eleer zur Aufrechterhaltung der Vorrechte Olympias geführt haben. Aber die Form, wie die Besiegten erwähnt werden, ist keine aufdringliche, während in Delphi am Anfange der Heiligen Straße, wo die Aufmerksamkeit der Besucher noch am frischesten war, der ausgesprochene Wille hindurchklingt, einander

durch die anscheinend frommen Gaben herabzusetzen. Die Weihgeschenke werden hier zu Trutzgeschenken, die Widmungen zu Herausforderungen.

Der figurenreichen Marathongruppe der Athener setzten die Spartaner in der deutlichen Absicht, sie zu demütigen, nach der Schlacht bei Aigospotamoi eine andere gegenüber. Der Abhang schien nicht Raum genug zu bieten; sie schufen ihn, indem sie eine große Nische in den Felsen sprengten. Den 16 Figuren der Athener etwas Ebenbürtiges zu bieten, wäre anderen schwer gefallen: die Spartaner stellten ihnen 37 Gestalten gegenüber, Lysander, Poseidon, Zeus, Apollon, Artemis, die Dioskuren, den obersten Wahrsager und im übrigen Schiffskapitäne und Steuerleute. Die Menge muß es bringen! Die Inschrift ist noch heute erhalten, in der Lysander sich rühmt, daß er sein Bild hier aufgestellt habe, nachdem er 'der Kekropiden Macht mit schnellen Schiffen zerstört'.

Aber auch die Spartaner sind nicht immer unbesiegt geblieben. Neben dem Marathondenkmal haben die Argiver die Erzbilder der sieben Fürsten aufgestellt, die gegen Theben gezogen waren, aus Anlaß eines Sieges, den sie im Jahre 456 über Sparta erfochten; daneben zum Andenken an einen zweiten Sieg die Gruppe der Epigonen. Durch Epaminondas wurde Sparta seiner Führerschaft beraubt; damals spielten Argiver und Arkader ihren Haupttrumpf gegen die Spartaner aus: jene errichteten links neben dem Lysanderdenkmal auf höherer Stufe, so daß sie die spartanische Gruppe von der Seite verdeckte, eine neue Gruppe ihrer Heroen, und die Arkader gingen noch weiter: gerade vor das Denkmal von Aigospotamoi setzten sie das ihrige, das neun große, weit gestellte Figuren umfaßte. Auch von diesem Denkmal sind Inschriften mit den Namen der Besiegten erhalten.

In ähnlicher Weise geht es weiter. Theben feiert die Besiegung der Spartaner bei Leuktra, Syrakus die Vernichtung der athenischen Flotte im Jahre 413, der böotische Bund seinen Sieg über die Phoker im dritten Heiligen Kriege durch die Errichtung von Schatzhäusern — und die delphische Priesterschaft nimmt mit Freuden an, was ihr geboten wird. Auch die Zwietracht der Staaten kann ihrem Gotte von Nutzen sein, wenn sie nur in dem einen übereinstimmen, daß sie ihm sich unterwerfen, ihn befragen, ihm sich dankbar erweisen und eine ihm zugefügte Beleidigung als Nationalfrevel ahnden. In dieser Konzentration nach dem einen Delphi, dieser Unterwerfung unter den einen Gebieter, diesem Ausgehen der verschiedensten Strahlen in eine einzige Spitze scheint den Priestern die Einheit Griechenlands ausreichend gewahrt — eine Stätte allgemeiner Volksverbrüderung wie das bürgerliche Olympia will das stolze Delphi der damaligen Zeit gar nicht sein. Es hat wie äußerlich in der Örtlichkeit, so auch innerlich etwas Rauhes, Schroffes an sich, es fehlt ihm der versöhnende, friedliche Zug, der dem anmutigen Olympia eignet.

Am Weihnachtsabende des vorletzten Jahres verbrachte ich bei herrlichem Vollmondschein einige Stunden im Haine von Olympia; ich saß am Heraion und an den Stufen des Zeustempels, ging auf und ab am Metroon und auf der Schatzhäuserterrasse. Heimatserinnerungen und Gedanken an das christliche Fest mischten sich in eigenartiger Weise mit den Eindrücken, die die Sinne von

ler südlichen Landschaft, von den Überresten der heidnischen Tempel empfingen. Aber es war kein Widerstreit vorhanden zwischen innerer Vorstellung und äußerer Anschauung. Das Echt-Menschliche, Einfach-Natürliche überwand das Trennende so, daß es gar nicht zum Bewußtsein kam. Ich suchte mir ein Bild davon zu machen, welches der Eindruck gewesen wäre, wenn ich diesen Abend in Delphi verbracht hätte, wo ich vierzehn Tage vorher gewesen war, etwa beim Adyton des Tempels oder auf den oberen Stufen des Theaters. Da war es sofort klar: es wäre ein Bild des Kampfes geworden. Nirgends hätte es sich so gut wie hier ausmalen lassen, wie die alten Götter sich aufbäumten, sich aufbäumen mußten gegen die neue Gewalt, die sie bedrohte. Alle Stufen des Abhanges hätten sich mit Göttern und Dämonen bevölkert, aus dem Boden wären sie gestiegen, aus der Luft wären sie herbeigebraust, sie hätten in unruhigem Getümmel sich zusammengeschart, Listen und Ränke geschmiedet, Felsen gelockert und mit wildem Ansturme sich den Eindringlingen entgegengeworfen. Über der Schlucht des Pleistos oder auch rechts und links bei den Eingängen in den Talkessel hätte der Kampf getobt: ein großes, gewaltiges, übermenschliches Ringen. In Olympia sind solche Phantasien nicht möglich. Das Idyll der Hirten auf dem Felde, zu denen der Engel des Herrn tritt, paßt so zu dem Idyll des mit Trümmern gefüllten nächtlichen Haines, daß das Gefühl sich dagegen wehrt, den Streit zwischen Griechentum und Christentum überhaupt vor sich aufsteigen zu lassen. Nicht kampfbereite Götter werden hier — trotz der vielen Tempeltrümmer — als Herren des Ortes empfunden, sondern einfache, naive Menschen, die kommen und gehen, sich mühen und sich freuen und jedem Einfluß der Gottheit sich willig überlassen.

Ich würde die Betrachtung hier schließen, wenn ich nicht bei Delphi noch eine Einzelheit erwähnen müßte, ohne die das gezeichnete Bild unvollständig, ja noch mehr, geradezu falsch wäre: Es gibt in Delphi einen Ort, der völlig aus dem sonstigen Rahmen herausfällt, der in solchem Gegensatz zu dem dämonischen Eindruck des Apollonbezirkes steht, daß es schwer fällt, ihn in dieser Umgebung innerlich zu begreifen, in ihn die richtige Einfühlung zu gewinnen. Wenn man von Arachova kommt und der Kastalischen Quelle sich nähert, sieht man unterhalb der Landstraße es weiß aufblitzen von marmornen Fundamenten, Säulen und Stylobaten mit feinen, zarten Umrissen. Hier liegt, dreiviertel Kilometer Weges vom Temenos des Apollon entfernt, ein heiliger Bezirk, der nicht unter der Hoheit der Apollonpriester stand, und zwischen diesem und der Orakelstätte liegt das delphische G y m n a s i o n. Der Abhang, an dem diese Anlagen sich ausdehnen, ist an den meisten Stellen noch steiler als der beim Apollontempel, die östlichen Phädriaden, die hier bis an die Landstraße herantreten, liegen jäh und unheildrohend gerade darüber; mächtige Felsstürze haben zu allen Zeiten hier stattgefunden, noch im Jahre 1905 sind Blöcke von wohl fünf Meter Durchmesser niedergegangen und haben einen neu ausgegrabenen Tempel zum Teil wieder zerstört. Die Sage verlegt an den Fuß des Gymnasions den Ort, wo Odysseus mit den Söhnen des Autolykos jagte und

vom weißen Zahn eines Ebers die Narbe empfing, an der Eurykleia später ihren Herrn erkannte. Unmittelbar neben dem Tempelbezirke beginnt die alte Nekropolis, in der eine in den Felsen gearbeitete Darstellung der Hadespforte besonders auffällt. Es scheinen also alle Momente gegeben, um einen ähnlichen Eindruck hervorzurufen wie im Apollonbezirke. Und doch ist dies nicht der Fall, das wird jeder zugeben müssen, der sich in den Ort vertieft hat. Der ganze Bezirk wirkt friedlich und schön, gar nicht dämonisch.

Beim Gymnasion, das ebenso für die täglichen Spiele der delphischen Jugend wie für die letzten Übungen der pythischen Wettkämpfer bestimmt war, ist dieser Eindruck am leichtesten zu erklären; es ist wie die gleichartigen Gebäude in Olympia eine Stätte rein menschlicher Tätigkeit, junge Menschen wollen hier ihre Körper zur Schönheit und Stärke heranbilden. Anders aber liegt es bei der östlichen, im Volksmunde wegen ihres Reichtums an edlem Gestein Marmaria genannten Terrasse. Kommt man von Westen, vom Gymnasion her, so findet man hier außer einem kleinen Gebäude, das wohl eine Priesterwohnung darstellt, einen stattlichen Athenetempel von St.-Elias-Stein, einen dorischen Rundtempel, zwei kleinere rechteckige Heiligtümer, die — mit Recht oder Unrecht — so genannten Sühnetempel, sodann fünftens einen halb verschütteten Athenetempel aus Poros, daneben mehrere Altäre und über diesen noch einen heiligen Bezirk. Also alles Göttereigentum! Aber eines fehlt: die Zugehörigkeit zur Herrschaft des Orakelgottes. Athene ist es, die hier gebietet; der ganze Ort wird daher auch der Bezirk der Athena Pronaia, d. h. der vor dem (Apollon-)Tempel wohnenden Athene genannt. Dieses negative Moment ist von großer Bedeutung. Gerade wegen des gebundenen, dämonischen Charakters des Apollonbezirkes wird alles nicht zu ihm Gehörige als etwas Freieres empfunden. Der Pilger atmete auf, wenn er von den Heiligtümern des Schicksalsgottes wieder zu anderen gelangte, die mit der Gestaltung seines künftigen Lebens nichts zu tun hatten, vor die er mit derselben Unbefangenheit, Furcht- und Wunschlosigkeit treten konnte wie vor die Tempel seiner Heimatstadt. Über den Athenebezirk gebieten auch nicht die politisch geschulten, aristokratischen Priester, die beim Apollontempel walten, sondern verhältnismäßig einfache, dem Volke näherstehende Männer. Es fehlt das Herrschsüchtige, Unnahbare, das den Priestern Apollons und seinem Orakel eignet. Es sind dies geistige Beziehungen, über deren Natur der moderne Mensch, der zum ersten Male hierher kommt, sich erst allmählich Klarheit verschaffen kann, die er aber sofort, ich möchte sagen instinktiv, in sich fühlt, wenn er sich sagt, er stehe jetzt nicht mehr im Machtkreise Apollons, sondern auf einem Athene geheiligten Boden. Diese Wirkung nimmt zu, je mehr man sich in die Einzelheiten vertieft, etwa die Entwicklung der Athenetempel an der Hand der Funde studiert oder der Geschichte der Sühnetempel nachgeht.

Weit mehr aber wird auch gegenwärtig die Stimmung des Ortes von dem beeinflußt, was dem Auge sich bietet. Der Abhang, an dem das Gymnasion und die Marmaria liegen, ist mit Gras bewachsen und mit ziemlich dicht stehenden Ölbäumen bepflanzt. Wie in Waldeseinsamkeit, völlig eingeschlossen

von bläulich-grünem Gebüsch, befinden wir uns am östlichen Teile des Athenebezirkes neben dem sogenannten Heroon des Phylakos, während wir an der entgegengesetzten Seite einen Ausblick haben auf die Schlucht des Pleistos mit ihren Abhängen und über dem westlichen Eingange des Talkessels sogar eine kleine Stelle des Korinthischen Meerbusens auftauchen sehen. Aber die Ölbäume stehen unregelmäßig durcheinander, hier einer allein, dort mehrere zusammen, je nachdem es der karge Boden erlaubt, der eine auf Rasen, der andere zwischen Steinen, dieser senkrecht und gerade, jener krumm, schräg und zerzaust. Hier liegen mächtige Felsstücke zwischen ihnen, dort konnte nur durch kleine künstliche Mauern ein Gleiten der Erde verhindert werden, an einer anderen Stelle ist trotz aller menschlichen Bemühungen die Terrasse niedergebrochen. Überall Mannigfaltigkeit und Bewegung, im Kampfe begriffene lebende Natur. Mitten in sie eingebettet aber liegen wie stille Oasen zwei schimmernde Marmorterrassen. In vollendeter Ruhe liegen sie da und in vollendeter Schönheit. Es ist, als ob an ihnen alle Bewegung sich bräche, alle Unrast sich auflöste. Und das Auge findet einige Punkte, auf denen es besonders gern ausruht. Auf der oberen Terrasse liegt ein tiefes, rundes steinernes Becken von zehn Meter Durchmesser im Hofe einer Gebäudeanlage, deren helle Trümmer einen breiten, wirkungsvollen Hintergrund abgeben. Im Athenebezirke liegt der herrliche Rundtempel, der erste seiner Art in Griechenland. Der erhaltene dreistufige Unterbau ist von weißem Marmor; er trägt die Stümpfe von 20 fein gearbeiteten dorischen Säulen, die weiße marmorne Cellawand erhob sich über einem ungefähr acht Zentimeter hohen Saum von schwarzem Marmorstein. Es ist wunderbar, wie auf griechischem Boden, wo wir fast nur rechteckige Gebäude zu sehen gewohnt sind, runde Bauten auf das Auge wirken. Wer Griechenland nicht kennt, denke etwa an den sogenannten Vestatempel am Tiber in Rom oder an den Sibyllentempel in Tivoli. Es liegt in diesen Rundbauten eine Harmonie, die auch den Beschauer mit einem Gefühl der Ausgeglichenheit und der Befriedigung erfüllt. Und die anderen Bauten verstärken diesen Eindruck: der Sockel des feinen ionischen Tempels östlich von der Tholos mit seiner zarten Profilierung, die stolz in sich geschlossenen Fundamente des kleinen dorischen Tempels daneben, endlich im Osten und Westen des Bezirks die Überreste der Athenetempel, die, wie sie jetzt daliegen, auf einen einzigen Blick uns Auskunft geben über ihre Entstehung und ihre wechselnden Schicksale. All dies so zueinander passend, daß man kein Glied glaubt entbehren zu können, alles voll solcher Gelassenheit und Harmonie, daß auch die Unruhe der Umgebung von ihr überwunden wird, in ihr ihre Auflösung findet. A u f d i e s e m S i e g e d e r R u h e u n d A u s g e g l i c h e n h e i t d e r K u n s t ü b e r d i e U n r a s t d e r N a t u r b e r u h t d i e e i g e n a r t i g e W i r k u n g d e s O r t e s. Er stellt die schönste Mitte dar zwischen dem Idyll von Olympia und dem dämonischen Eindruck des Apollonbezirkes, und nirgends glauben wir dem echten Griechentum, das auch die alten Hellenen nur als Ideal, nicht als Erfüllung besaßen, näher zu kommen als hier.

LUDWIG GANGHOFER ÜBER SEINE GYMNASIALZEIT

Von Eduard Stemplinger

Der kluge Friedrich von Gentz sagt einmal: 'Erfahrung kann auf zweierlei Weise benützt werden: entweder insofern sie Modelle oder insofern sie Prinzipien liefert.' Ludwig Ganghofer, dessen Hochlandsromane in aller Welt bekannt und beliebt sind, der neuerdings sogar unter die 'Klassiker' des Gymnasiums aufgenommen wurde[1]), veröffentlichte nunmehr auch seine Lebenserinnerungen[2]), die wiederum all die glänzenden Vorzüge seines Stils und seiner gemütvollen Schilderungskunst aufweisen. Fern von der zynischen und teilweise abstoßenden Pietätlosigkeit, mit der Ludwig Thoma in seinen 'Lausbubengeschichten' von seiner Jugendzeit spricht, will Ganghofer, der Optimist, 'das Leben eines frohen Menschenkindes in allen Zügen schildern, um zu beweisen, daß man gerechte Ursach haben kann, das Leben zu lieben und an die Menschen zu glauben' (I 51).

Wir besitzen ja seit den letzten Jahrzehnten eine Menge von Schulromanen und Schuldramen, die zumeist mit dem humanistischen Gymnasium und seinen Lehrern ins Gericht gehen. Bayrische Verhältnisse sind meines Wissens bisher nur in dem autobiographischen Roman von Karl Borromäus Heinrich: 'Karl Asenkofer, Geschichte einer Jugend' (München, Alb. Langen 1908) behandelt, worin das Münchener Luitpoldgymnasium unter der Leitung Markhausers eine scharfe Beleuchtung erhält: einzelne Lehrer werden mit unverkennbarer Hochachtung, manche aber auch mit beißendem Spotte photographiert. Während aber 'Asenkofer' das letzte Jahrzehnt des XIX. Jahrh. vornimmt, greift Ganghofer (1855 in Kaufbeuren geboren) auf die Jahre 1865—1873 zurück, auf Zeiten, die wesentlich andere Lehrpläne, Methoden und Lehrer hatten wie heutzutage sind.

Paul Cauer mahnte in der dritten außerordentlichen Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums[3]) die Gymnasiallehrer dringend, Schulromane, und wenn sie die 'stärksten, bittersten, beinahe haßerfüllten Angriffe auf den Gymnasialunterricht' richten, vorzunehmen und

[1]) In dem jüngst erschienenen Deutschen Lesebuch für die 6. Klasse von Studienrektor Dr. A. Ipfelkofer (Nürnberg) liest man als Nr. 27: Frühling im Bergwald (aus dem 'Klosterjäger').

[2]) Lebenslauf eines Optimisten. I. Buch der Kindheit. II. Buch der Jugend (Stuttgart 1909, 1910).

[3]) Mitt. des Vereins der Freunde des hum. Gymn. 6. Heft (Wien u. Leipzig 1908) S. 9; Hum. Gymn. 1908 S. 114.

zu lesen und daraus zu lernen. Um so mehr ist eine Autobiographie, wie sie Ganghofer bietet, deren tatsächliche Unterlagen wenigstens in Schulverhältnissen an der Hand der Jahresberichte und Protokolle der Anstalten nachgeprüft werden können, für den Psychologen und Pädagogen von großem Werte. Aber Ganghofer bietet nicht bloß einen objektiven Sektionsbefund seiner Studienzeit: er versieht seine Erlebnisse mit Nutzanwendungen, zieht aus einzelnen Vorkommnissen Schlüsse und streut nicht selten pädagogische Winke ein, läßt seine Erfahrung, um mit Gentz zu reden, Prinzipien liefern.

Der kleine Ludwig mit dem blonden Lockenkopf hatte in Welden bei Augsburg, einem Dorfe mit damals etwa 800 Einwohnern, wo sein Vater als Königl. bayer. Revierförster amtierte, seine Schulzeit verbracht in der ungebundenen Freiheit eines aufgeweckten und zu allen losen Streichen veranlagten Jungen. Und nun mußte im Herbst 1865 der Freiheitgewohnte in das Königl. Erziehungsinstitut zu Neuburg a. D., in die strammgeregelte und abgezirkelte Hausordnung eines Internates sich fügen! Zudem war damals die Leitung des Internates und des Gymnasiums in einer Hand.

Zunächst eine Vorbemerkung! Gehässige Angriffe auf die Lehrerschaft, wie wir sie in der 'Kyklopenhöhle', in 'Freund Hein', 'Unterm Rad' lesen, treffen wir bei Ganghofer nirgends an. Er bemerkt gelegentlich (I 276): 'Ich habe in meinen acht Latein- und Gymnasiastenjahren keinen «bösen Professor» kennen gelernt — keinen, dem ich einen Vorwurf hätte machen können, wenn's mir in der Schule nicht gut ging. Sie alle, unter denen ich zu schwitzen hatte, waren tüchtige Lehrer, die sich redlich und freundlich mit uns plagten und die wir wilden Rangen zum Dank dafür alle paar Tage an den Rand der Verzweiflung brachten.' Und damals gehörte noch das spanische Rohr und die Backpfeife zu den pädagogischen Hilfsmitteln. — Auch die einzelnen Charakteristiken, die Ganghofer von seinen Neuburger Lehrern entwirft, interessieren. An der Spitze des Gymnasiums und zugleich des Seminares stand damals Rektor Romeis. Von ihm heißt es (I 298): 'Dieser Rektor Romeis war ein strenger und gewissenhafter Herr. Aber trotz der scharfen Zucht, die er führte, weiß ich mich keiner Ungerechtigkeit zu entsinnen, die er jemals wider uns begangen hätte. Gab's einen Streit und hatte man recht, so fand man dieses Recht auch immer bei seiner Entscheidung. Und bei aller Strenge konnte er dem Blut, der Torheit und dem Übermut der Jugend auch gesund und vernünftig was nachsehen.' Dies Urteil stimmt überein mit dem Bilde, das auch von anderen Seiten von Romeis gezeichnet wird, der die mannigfach kleinlichen Paragraphen des Buchstabengesetzes mit seinem Geiste erfüllte.

Als der Kleine — *ex ungue leonem!* — auf den Pedell ein vielstrophiges Spottgedicht mit deutschen und lateinischen Reimen abfaßte, ward dies Poem vom Rektor abgefaßt. Er bekam zum Lohn 'zwei feste Ohrfeigen', dazu den Rat, seine '«poetischen Gaben» für würdigere Zwecke zu verwenden'. Nach alter Sitte erhielt ferner das beste von einem Seminaristen verfaßte Gedicht den sog. Baldepreis, zu Ehren des bekannten Poeten, der von 1654 bis zu seinem Tode (1668) in Neuburg als pfalzgräflicher Hofprediger wirkte. Der junge

Verseschmied reichte eine Preisballade ein, erhielt sie aber mit der Zensur zurück: 'Thema sehr löblich; aber wer noch nicht orthographisch schreiben kann, sollte das Versemachen unterlassen! — Romeis.' — (I 288.)

Von dem Lehrer der ersten Lateinklasse heißt es (I 276): 'Unserm Professor machten wir das Leben blutig sauer. Er hatte den wunderlichen Namen Binhack und war ein feines, elegantes Männchen mit großen, klugen Augen und mit schwarzen Haarsträhnen um ein blasses Schmalgesicht, das an Heinrich Heine erinnerte. Er sah nicht nur einem Dichter ähnlich, er war auch einer! ... Wir liebten ihn. Aber das war jene Art von Liebe, die zu quälen versteht. Unsere Streiche versetzten ihn manchmal in zitternden Zorn. Doch nie wurde er heftig. Immer erledigte er so was mit feinem, überlegenem Spott, der das Gewissen und den Ehrgeiz weckte, aber auch manchmal schärfer ins Gesicht schlug, als eine Rute das fertig gebracht hätte. Und wenn der Dichter Binhack nach den Schulsatzungen der damaligen Zeit als Professor mit dem Haselstecken arbeiten mußte[1]), so bekam bei ihm eine solche Exekution stets einen heitern Zug und ein klassisches Zitat als Beigabe.'

Ein liebevolles Gedenken widmet der Autobiograph dem Prof. Loher, der Latein dozierte und nebenher auch Turnlehrer war. Ganghofer war ein guter Turner, im Lateinischen aber weniger gewandt; drum brachte er den Professor 'mit der zwiefachen Lehrerseele' öfters in Konflikte. 'Ein mittelgroßer Mann, immer ein bißchen unordentlich gekleidet, mit dunklem, zerwirrtem Haar, mit kurzem, mißmutig durcheinander gesträubtem Vollbart und mit schwermütigen Augen, die selten in froher Helle glänzten' (I 311). 'Kam er in die Klasse, so gab er sich mit rührender Inbrunst seinem Berufe hin. Die schöne Leistung eines Schülers machte ihn für wenige Minuten glücklich. Ein grober grammatikalischer Fehler wirkte auf ihn wie eine schwere persönliche Kränkung. Aber den Haselnußstecken liebte er nicht. Wenn Strafe nötig wurde, nahm er das Haupt des Übeltäters zwischen Brust und Arm und gab ihm eine feste «Kopfnuß». Das tat sehr weh.' Und trotzdem ist ihm der Mann der 'liebe prächtige Mensch, mit dem wir übermütigen Fratzen Schindluder trieben' (I 319).

Von den Neuburger Lehrern blieb dem Biographen außerdem nur noch der Name des Professors der 4. Klasse, Pusl, im Kopfe. 'Wie war der Mensch, der diesen komischen Namen trug? Ich weiß es nimmer. Kein Zug seines Gesichtes, keine Farbe seines Wesens, kein Klang seines Lebens, nichts Gutes und nichts Böses blieb von ihm in meiner Erinnerung. Aber ich glaube, daß ich ihm viele verdrießliche Stunden bereitet habe' (I 377).

Wie waren nun die Unterrichtserfolge? Der Traum der Zukunft war für den Jungen: Techniker, Maschinenbauer zu werden, weil er alles liebte, was Maschine hieß. Der Vater hatte ihn zunächst nach Neuburg ins reiche Seminar geschickt, wo für fleißige Schüler verschiedene Freiplätze offen waren; nach der Lateinschule sollte er ins Realgymnasium. Interessant sind die Urteile verschiedener Lehrer über den Studiosus. So schrieb Pusl (I 377): 'Ludwig

[1]) Einen Prügelzwang kannten auch die Disziplinarsatzungen von anno dazumal nicht.

Ganghofer ist ein wohlbefähigter, aber ganz nichtsnutziger, überaus träger und leichtsinniger Schüler, der schon vom Beginn des Schuljahres an zeigte, daß er eine völlige Abneigung gegen die Studien hege. Für alle Mahnungen war er taub, Strafen hatten bei ihm keine Wirkung! . . . Dem entsprechend sind sein Fortgang und seine Noten' (Urteil über den Schüler der 4. Klasse). Und über den Schüler der 3. Klasse besagt der Semesterausweis (I 363): 'Unerklärlicher Leichtsinn! Könnte unter den Besten sein und steckt unter den Schlechteren; keiner verdiente wegen seiner guten Anlagen eher eine ganze Freistelle und keiner macht dies durch Gleichgültigkeit gegen sein Studium und durch lose Streiche weniger möglich. Es ist außerordentlich zu bedauern.'

Prof. Loher fällt folgendes Urteil (I 378): 'Ganghofer, der Talentvollste der Klasse, lernt und begreift alle Klassengegenstände mit Leichtigkeit. Er ist in der Klasse zerstreut, und unaufmerksam, mutwillig, bisweilen sogar etwas ungezogen und unfolgsam.'

In der 1. Klasse sind die Fortschritte noch wohlbefriedigende; in der 2. Klasse ist der kleine Ludwig unter 36 der 8., in der 3. Klasse unter 31 der 16.[1]) — obschon ein tüchtiger Instruktor nachhilft —, und mit der 4. Klasse bestand er das Absolutorium der Lateinschule, 'wenn auch nicht mit allzu schlanker Note'. 'Ich glaube, meine Professoren waren wohl auch ein bißchen barmherzig' (I 392).

Fragt sich nun der Pädagog, wie sich der Rückgang in den Leistungen des gutbegabten Schülers erklärt, so findet er in dem Bericht des Biographen hinreichende Erläuterungen. In erster Linie sind es die Störungen der Pubertätszeit und die sexuellen Erregungen, die in einem Internat noch häufiger als sonstwie sich geltend machen. Für Pädagogen und — Eltern sind die ziemlich unverblümten Ausführungen Ganghofers sehr bemerkenswert und bestätigen Menges[2]) Wort: 'Infolge des steten und doch vielfach unbeaufsichtigten Zusammenseins gleichaltriger Genossen, von denen manche schon verderbt oder wenigstens nicht unverdorben ins Alumnat gekommen sind, kann die Verführung ansteckend wirken, und ihre Wirkungen können sich, weil sorgfältig verhüllt, geraume Zeit den Augen der Aufsichtsorgane entziehen.'[3]) — Außerdem kommt noch die wahllose Lektüre des Jungen hinzu. Der Erstklassist kauft sich für zwei Gulden 'Schiller und Goethe' (I 283); in der 4. Klasse ersteht er Goethes 'Reinecke Fuchs'; er verschacherte Kleider und Schuhe, Wäsche und Schreibmaterial, um Bücher zu kaufen, die ihm nicht selten auch während des Schulunterrichts abgenommen wurden (I 378). Und was las der noch nicht 14jährige Junge? 'Schillers Räuber und Fiesko, Goethes Iphigenie und Tasso, die Wahlverwandtschaften und Wilhelm Meisters Lehrjahre, Heines Harzreise und Der Rabbi von Bacharach, die Sappho von Grillparzer, und Shakespeares König Leare, Cleopatra, Richard III. und Der Kaufmann von Venedig' (I 380).

---

[1]) So der Jahresbericht; Ganghofer schreibt: Unter 33 der 26.

[2]) Reins Enzykl. d. Pädag. I 68.

[3]) Vgl. Aug. Hafner, Licht- und Schattenseiten der Internatserziehung (Bl. f. bayer. Gymnasialschulw. 1911 S. 215).

'Ich nahm sie am Abend mit in den Schlafsaal und schlich mich in der Nacht, wenn die andern alle schliefen, hinaus in den Korridor. Und stieg auf ein Fenstergesims hinauf, um der trübe brennenden Nachtlampe näher zu sein. Mit der einen Hand an den Fensterriegel angeklammert, mit der andern Hand das Buch hinausstreckend in das bessere Licht der Lampe — mit der Zunge umblätternd — vor Kälte zitternd und doch brennend vor Erregung, so las ich und las, bis . . . ich mir die Augen verdarb, so daß ich kurzsichtig wurde und eine Brille bekommen mußte . . . Alles, alles vergaß ich über meinen heimlichen Büchern, die mir viel zu denken und noch mehr zu fühlen gaben' (I 381 f.). 'Wie um diese Zeit meine Noten in der Schule aussahen, könnt ihr euch denken! . . . Strafe um Strafe bekam ich in der Klasse. Aber was kümmerte mich das! Auch die ernsten langen Briefe des Vaters, auch die kleinen, kummervollen . . . Zettelchen der Mutter konnten mich nicht aufrütteln aus diesem Zustand trunkener Betäubung' (I 381). Ich kann mich nicht entsinnen, jemals so packend das 'Lesefieber' der Pubertätszeit dargestellt gesehen zu haben. Auch daraus können Eltern und Lehrer, denen die Gefährlichkeit maßloser, auch guter Lektüre noch nicht bekannt ist, die entsprechenden Folgerungen ziehen. Das sollte man nie vergessen, sobald Lektüre oder Sport den Knaben beherrschen, ist's höchste Zeit einzuschreiten.

Während nun Ganghofer die Schädlichkeit des Lesefiebers, wenn auch stillschweigend, zugibt, hat er über die Schädlichkeit ungeeigneter Lektüre absonderliche Ansichten. 'Ein Buch, das künstlerischen Wert hat — mag es enthalten, was es will —, wird niemals eine Gefahr für die Reinheit der Jugend sein. Und echte Kunst, auch wenn sie nackt ist, wird stets erzieherisch auf die Seele eines Kindes wirken, nie verderblich' (I 382 f.). Hier projiziert doch der Erwachsene seine abgeklärte Ansicht auf die Zeit der Unreife: Kinder- und Nervenärzte — abgesehen von erfahrenen Pädagogen — stehen hier auf dem ganz entgegengesetzten Standpunkte. Der Einfluß aufreizender Lektüre — und ein Wort, ein Satz in Schillers 'Räubern', im 'Reinecke Fuchs', in 'Richard III.' kann die Psyche des Heranreifenden in Schwingungen versetzen, die schließlich in psychopathischer Disharmonie enden — auf das Gemüt und die Moral Unreifer ist ein nicht meßbares Imponderabile. Offene Türen aber rennt der Verfasser ein, wenn er meint (I 384): 'Einem jungen Kopfe, der sich früh entwickelt, und vorzeitig nach wertvoller geistiger Nahrung verlangt, sollte man mit kluger Wahl der Lektüre entgegenkommen, statt ihn als verdorbenes Geschöpf zu betrachten.' Wenn er aber Werke auch guter Autoren liest, die für sein Alter Gift sind? Wenn er sich am Dekamerone, an Goethes 'Werthers Leiden', an Maupassant, Zola u. a. berauscht? Wenn er diese Lektüre seinen Kameraden empfiehlt, leiht, verschenkt? Genügt es da auch, ihm zu sagen: 'Das verstehst du noch nicht?' (I 384) Wie stellt sich der Verfasser geistige Prophylaxe vor? Haben nicht die Eltern anderer Kinder beim Massenunterricht, wie er namentlich in größeren Städten nötig ist, ein Recht auf moralische Abwehrmaßregeln? Gegen wen zielt der ungerechtfertigte hypothetische Vorwurf: 'Die Törichten, die vielleicht auch heute noch einen zwölfjährigen Jungen

sieben Stunden einsperren und einen Tag lang hungern lassen möchten, weil ihm ein Meisterlied von Goethe besser gefällt als die zweifelhafte Sache, die der «Verfasser der Ostereier» in die Welt setzte'? (I 384.) Und Ganghofer vergißt ganz, daß die Leiter seines Internates für seine Erziehung verantwortlich waren und daß ihre Anschauungen in der Hauptsache die Anschauungen ihrer Zeit und der vertretenen Elternschaft widerspiegeln.

Mit unverkennbarer Gereiztheit ist über die religiöse Erziehung der Stab gebrochen. 'Diese geschäftsmäßigen Massengebete, der durch Übermaß abstumpfende Kirchenzwang, dieses Frieren und Zähneklappern in der Wintermesse, und die ermüdende Religionsstunde, in der wir Gottes unbegreifliche Eigenschaften am Schnürchen hersagen mußten wie die unregelmäßigen lateinischen Zeitwörter! Und wenn man in dieser Religionsstunde wagte, aus Zweifel zu schmunzeln, oder den Kopf zu schütteln, oder eine ehrlich neugierige Frage zu stellen, so bekam man eins mit dem Lineal über den Kopf oder wurde eingesperrt und zu Karenz verurteilt und galt als «impertinenter Frechling», als «Geselle von heimtückischer Bosheit», als «gefährliches Subjekt, dessen Entfernung von der Schule im Interesse der übrigen Schüler läge». So lernt man Gott nicht lieben' (I 389). Das sind, abgesehen von der verdammenswerten Prügelpädagogik, Dinge, die dem katholischen Religionslehrer zur ernsten Prüfung überwiesen seien.

Nach der Abgangsprüfung in der 4. Lateinklasse, die bis 1874 obligat war, wurde Ludwig plangemäß an ein Realgymnasium verschickt. Die Realgymnasien waren durch die Kgl. Verordnung vom 14. Mai 1864 errichtet worden, um 'neben einer allgemeinen wissenschaftlichen Fortbildung die entsprechende Vorbereitung für jene Berufsarten zu gewähren, welche eine nähere Vertrautheit mit den exakten Wissenschaften erfordern'. Erfordernis zum Eintritt in das Realgymnasium war der Kenntnisstand der vier Kurse der Lateinschule; aber für jeden Fall mußte sich der Kandidat einer Prüfung unterziehen (sogar aus dem Griechischen!); dafür war aber der Nachweis eines Besuches der Lateinschule nicht erforderlich. Der Lehrplan des Realgymnasiums erfuhr nach den organischen Bestimmungen vom 27. September 1872 eine Umgestaltung, die aber bei unserem Zögling nur mehr für den letzten Kurs in Betracht kommt. Es dürfte interessant sein, die Verteilung der Lehrfächer und Stunden kennen zu lernen. (Siehe Tabelle nächste Seite.)

Daß die Aufpfropfung des Realgymnasiums auf die vier Lateinkurse eine bloß äußerliche war, zeigt schon die Stellung des Griechischen; das Englische (seit 1873 in zwei Kurse verteilt zu 2 und 3 Stunden) war kläglich behandelt; den sogenannten exakten Wissenschaften, deren Pflege dem Realgymnasium besonders oblag, kamen die oberen Lateinkurse gar nicht entgegen. Kein Wunder, wenn später verschiedene Realgymnasien in Bayern wieder eingingen.

Im Herbst 1869 (am 1. Oktober) unterzog sich der junge Ganghofer mit Erfolg der Aufnahmeprüfung in Augsburg, der altehrwürdigen Reichsstadt mit ihrer steinernen Geschichte. Wir können's Ganghofer nachfühlen, wenn er schreibt (II 11): 'Für mich vierzehnjährigen Jungen, der ich nur das Kaufbeurer

Lehrfächer	Lateinschule Klasse				Realgymnasium Klasse			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	3	3	2	2	4	3	2	2
Latein	10	10	8	8	4	4	3	3
Griechisch	—	—	5	5	—	—	—	—
Französisch	—		—	—	4	4	3	2
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	4
Arithmetik	3	3	2	—	—	—	—	—
Algebra, niedere Analyse	—	—	—	} 4	4	3	3	2
Geometrie, Trigonometrie	—	—	—		3	3	3	3
Darstellende Geometrie		—	—	—	—	—	2	2
Botanik, Zoologie	—	—	—	—	—	4	—	—
Physik, mathematische Geographie	—	—	—	—	—	—	5	—
Chemie, Mineralogie	—	—	—	—	—	—	—	4
Geographie	2	2	2	1	3	2	—	—
Geschichte	—	—	2	2	—	—	2	2
Schönschreiben	2	2	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	—	—	—	—	6	6	4	6

Tänzelhölzle, die Bachgasse von Welden und den Neuburger Seminargarten kannte — für mich war Augsburg eine Riesenstadt, ein Trubel und Wirbel, ein Millionengewimmel, eine Verwirrung und ein Rausch. Herrgott, was gab's da alles zu gucken und zu staunen! Dazu die Freiheit eines auf eigene Füße gestellten Stadtstudenten!' Da hatte jüngst erst der Magistrat der damals nur 50000 Einwohner zählenden Stadt voller Lokalpatriotismus alle interessanten Häuser mit Gedenktafeln versehen lassen: frisch konnte da der wißbegierige Junge die Namen von Philippine Welser, Agnes Bernauer, Fugger, Holbein, Mozart, Peutinger, Schertlin v. Burtenbach, Christoph v. Schmid u. a. lesen und aus der alten Chronik, die er in Händen hatte, ihre Bedeutung studieren; beim 'Dahinab' floh M. Luther mit Hilfe des Ratsherrn v. Langenmantel; bei St. Anna hatte er gewohnt; die 'Schwedenstiege' erinnerte an Gustav Adolfs Einzug in Augsburg; der 'alte Einlaß' stand noch, das Tor, das die Augsburger für Kaiser Maximilian I. eigens gebaut, damit er bei seiner Rückkehr von der Jagd nach Schluß der übrigen Tore unmittelbar in seine Wohnung in der Heiligen Kreuzgasse gelangen konnte; und die prächtigen Brunnen, die Fuggerei, der Hirschgarten! Wundert's uns, wenn wir lesen (II 12): Es 'war mir die Schule durch viele Wochen eine Sache, die gar nicht vorhanden schien. Ich weiß mich aus dem ersten Augsburger Gymnasialjahr an keinen meiner Lehrer zu erinnern, an nichts, was in der Schule passierte'.

Am Augsburger Realgymnasium ist's wiederum Rektor Hartmann, der dem Jungen imponierte. Es heißt von ihm (II 96): 'Er ist unter allen Professoren meiner Augsburger Gymnasialzeit fast der einzige, der mir heute noch klar und lebendig vor Augen steht. Ein schwerer, massiv gebauter Mann mit energischem Schritt; ein harter Eisenkopf mit scharf geschnittenem Gesichte,

von dessen Wangen die schwarzen Bartkoteletten gegen die Schultern wehten; dunkle, strenge, ruhelos gleitende Augen, in denen nie ein Lachen war, nur immer der unveränderliche Ernst der Arbeit. Er lehrte Geschichte und Deutsch, nicht als Buchdrescher, sondern auf eine Art, die uns einen Vorgeschmack der Hochschule gab. Zehn Minuten lang rekapitulierte er durch Fragen das Pensum der letzten Stunde; dann legte er hinter dem Rücken die Hände unter dem langen schwarzen Rock übereinander, begann in seinem wuchtigen Schritt um das Viereck der Schulbänke zu wandern und hielt uns freien Vortrag, mit der Formvollendung eines klassischen Rhetors. Wehe dem Schüler, der da nicht Ohr war bis zu den Fußspitzen hinunter! Da konnte Rektor Hartmann zwei Augen machen, vor denen man zitterte. Zu den Schülern, mit denen er unzufrieden war, sagte er «Sie». Die andern duzte er. Auch mich. Er hatte mich lieb und zeigte mir das auf eine wunderlich herbe Art, die mich stolz und ehrgeizig machte. Als er mir eines Tages einen deutschen Aufsatz mit guter Note zurückgab, sah er mich lange prüfend an — und nickte.'[1])

'Dieser Lehrer — ich finde für ihn kein Wort, das mir wertvoller klänge — dieser Lehrer war es auch, der mir den brennenden Rausch der deutschen Freude wiedergab. Wenn er in jenem Frühjahr 1871 das Klassenzimmer betrat und in seinem massigen Wuchse noch größer zu sein schien als sonst, dann wußten wir gleich, was kommen würde. Immer begann er ungefähr mit den nämlichen Worten: «Da ihr Söhne deutscher Väter seid, so will ich euch eine Mitteilung machen, die ihr in Anbetracht der Würde und Bedeutung dieses vaterländischen Ereignisses stehend anzuhören habt.» . . . Aus seinen Worten fiel mir Feuer ins Blut, und ich zitterte und brannte vor Aufregung, wenn er seine kleine Rede mit den Worten schloß: «Und nun wollen wir uns dem Pensum unserer heutigen Stunde zuwenden!»' (II 98 f.)

Außerdem wird noch der Geometrieprofessor König genannt, als dessen 'Liebling' sich Ganghofer betrachtete. Dieser hatte eine den Schülern unter Strafe der Entlassung verbotene Schaustellung besucht und am Schlusse der Vorstellung das Theater früher verlassen, 'um nur ja von seinen Schülern keinem begegnen zu müssen' (II 137). Ein sonderbarer Pädagog, falls sich die Sache wirklich so verhielt.

Die Freiheit des 'Stadtstudenten', den die 'Hausleute' gewähren lassen, nützte auch der Junge aus, um so eifriger, da ihn zuvor die enge Geschlossenheit eines Internates gebunden hatte. Man mag sich die Belege dafür selber zusammenlesen. Das Lesefieber — Büchners 'Kraft und Stoff' (1855 erschienen) und Shakespeares historische Dramen bildeten die Lektüre des Fünfzehnjährigen — ward nunmehr vom Theaterfieber verdrängt. Zwar war nach den Disziplinar-

[1]) Hier scheint der Biograph verschiedene Erinnerungen zu vermengen. Nach dem Lehrplan des Jahresberichtes 1869/70, 1870/71, 1871/72 wurde Geschichte erst vom 3. Kurse an gelehrt, dem Ganghofer Oktober 1871 bis August 1872 angehörte; Rektor Dr. C. Hartmann aber wurde bereits am 17. September 1871 auf Ansuchen an das Realgymnasium in München versetzt. Hartmann lehrte neben Deutsch und Geschichte auch Geographie; vielleicht liegt eine Fächerverwechslung vor.

satzungen des Besuch des Theaters ohne Erlaubnis verboten; aber der Student kehrte sich nicht daran. Das Städtische Theater war damals noch in der Jakobervorstadt, faßte etwa 900 Menschen und gab winters fünfmal in der Woche abwechselnd Opern und Schauspiele. Mit Nestroys 'Lumpazi Vagabundus' begann das Theaterfieber. 'Ich weiß nur noch, daß es für mich ein Rausch von Freude und Heiterkeit war, von Jubel und Begeisterung' (II 55). 'Mit diesem Abend begann für mich ein unersättliches Theatergerenne. Um mir die ersehnte Freude zu verschaffen, machte ich's wieder wie beim Neuburger Lesefieber und verkitschte, was von meinem bescheidenen Eigentum einen Groschen bringen konnte.' Und niemand stand heilend zur Seite. Das erste Jahr endete mit einem immerhin befriedigenden Ergebnis. 'Papa war ganz zufrieden mit meinem Zeugnis, in dem ich — was mir heute ein unbegreifliches Rätsel ist — als der sechste unter 20 Schülern bezeichnet war' (II 85).

Im zweiten Kurs (1870/71) befiel den Jungen die Gier, sich in philosophische Schriften zu vergraben. 'In kunterbuntem Wirrwarr fraß ich Bruchstücke von Hegel, Kant, Spinoza und Feuerbach in mich hinein. Davon wurde mir Gehirn und Blut nur immer wirbliger' (II 94). Aber auch der zweite Kurs wurde mit befriedigendem Ergebnis bestanden.

Der dritte Kurs (1871/72) endete zu Ostern mit einer jähen Unterbrechung; im Jahresbericht lesen wir statt Ganghofers Namen: 'Ein Schüler wurde dimittiert.' Dafür im Jahresbericht des Realgymnasiums Regensburg: 'Schüler Ganghofer im 2. Semester in die Anstalt eingetreten.' Wir werden darauf später noch zurückkommen. Im Herbste 1871 kam Ganghofer zu einer Buchhändlersfamilie in Wohnung und Kost. Hier nun war für Lesefutter aufs beste gesorgt. In der Mansardenstube 'saß ich halbe Nächte lang und verschluckte den Inhalt der Bücher, die mir die Lehrlinge aus dem Laden heraufschmuggelten. Wert und Unwert kollerte da wirr durcheinander: Heine, Rotteck, Börne, Lessing — «Der Mann im Mond» und Claurens «Mimili», zwei Bücher, die mich eher langweilten, statt mir das junge Blut zu heizen — «Die drei Musketiere», «Tausend und eine Nacht» und «Der Graf von Monte Christo», Bücher, die mich zittern machten in Glut und Aufregung. Die stärkste Wirkung unter allem, was ich da verschlang, übte Dantes «Hölle» auf mich, in der neuerschienenen Übersetzung von Krigar[1]), mit den Illustrationen von Doré, und ein populärwissenschaftliches Buch, eine Urweltsgeschichte: «Vor der Sündflut» von Oskar Fraas'[2]) (II 127). Gelegentlich kaufte er bei einem Antiquar ein Buch: 'Die Geheimnisse von Paris' von Eugène Sue. 'Der Titel war verlockend. Und der Antiquar sagte schmunzelnd: das wäre ein sehr interessanter Roman, aber ich wäre wohl noch zu jung dafür. Natürlich kaufte ich das Buch erst recht!' (II 138 f.) Als ihm später die Mutter über das Buch kam, 'fuhr ihr das Blut ins Gesicht, und ihre Augen blitzten vor Zorn. «Du Schschschweinkerl! Solche Bücher tust du lese!» Sie schlug mir dreimal die «Geheimnisse von Paris» ums Gesicht herum' (II 145). Und der Junge hatte das Buch noch gar nicht gelesen.

[1]) W. Krigar (Berlin 1870—71).

[2]) 'Vor der Sündflut, eine Geschichte der Urwelt' (Stuttgart 1870, 3. Aufl.).

Zu Ostern 1872 ging's nach Regensburg, der 'unsagbar schönen Stadt'. Der dritte Kurs wurde mit Anstand bewältigt. Der letzte (vierte) Kurs (1872/73) brachte den üblichen 'Studentenrummel: Forsch ist der Borsch! Wir bekamen vom Rektorat die Erlaubnis zu einer Kneipe in jeder Woche und gründeten die «Absolvia». Ich half die Kneipzeitung redigieren. . . . Ich erinnere mich an Verse, die der «Jobsiade» nachgebildet waren oder sich an «Saumüllers» Derbheiten anlehnten. Ein zu sittlicher Entrüstung Geneigter hätte, wenn ihm diese Kneipzeitung in die Hände geraten wäre, die Kommilitonen der Regensburger «Absolvia» 1873 für schreckliche Wüstlinge halten können. Aber schließwar das alles nur Renommage und jugendliche Kraftmeierei. . . . Alle Jugend, auch wenn sie lästert und über die Stränge schlägt, ist reinlicher, als sie dem vergeßlichen und mißtrauischen Alter zuweilen erscheinen mag' (II 243). Der letzte Satz ist trotz seiner apodiktischen Sicherheit mit einem großen Fragezeichen zu versehen.

Von den Lehrern nennt Ganghofer nur zwei, Karl Zettel und den Rektor. 'Dieser Professor, Karl Zettel, hatte langes Haar und machte schöne Gedichte.[1]) Ich habe diesen tüchtigen Mann sehr verehrt, nicht weil er dichtete, sondern weil er ein guter, liebenswürdiger Mensch war. Und geradezu zärtlich liebte ich den Rektor Matthäus Dietrich, den zierlichen Mathematiker mit dem gläubigen Jünglingsherzen und dem rötlichen Logebart. Wegen der geringsten Sache stellte er eine hochnotpeinliche Untersuchung an, die immer mit Versöhnung endete. Er pflegte zu sagen: 'Sie sind ein ungemein begabter Schüler, da hab' ich die Verpflichtung, doppelt strenge zu sein, aber auch doppelt nachsichtig' (II 244 f.).

Aber die Schule und ihre Fächer? 'Fremde Worte gaukeln mir noch wie große, unheimliche Spinnen durchs Gedächtnis: Stereometrie und Stöchiometrie, niedere Analysis und sphärische Trigonometrie. Im Lateinischen lasen wir den «Catilina» des Sallust, der mich aufregte, und die «Germania» des Tacitus, die mich einschläferte. Ein Entzücken wurde mir im Französischen die Lektüre von Molières «Les femmes savantes». In der deutschen Stunde kam eine mir schon vertraute Sache: Goethes «Iphigenie» — und der Professor wunderte sich sehr darüber, daß ich plötzlich kichern mußte, als die Stelle kam: «Du sprichst ein großes Wort gelassen aus!» Er warf mir Respektlosigkeit gegen den Olympier Goethe vor' (II 244).

Wie es der Schüler in den ersten Jahren seines Studiums begonnen, endete er auch: erst in den letzten Wochen wurde mit allem Eifer zusammengerafft, was in $^3/_4$ Jahren versäumt worden war. Demgemäß verlief das Absolutorium glücklich. 'Trotz meiner schlechten Semesternote, die hart an den Vierer streifte, erkämpfte ich mir den Zweier[2]), der meinen Vater glücklich machte' (II 258).

---

[1]) Verschiedene seiner Balladen sind in Schullesebüchern verzeichnet; seine geschmackvollen Anthologien deutscher Gedichte sind heute noch viel verbreitet.

[2]) Nach dem Jahresbericht ist Ganghofer unter neun Schülern der vierte mit der allgemeinen Fortgangsnote III; Latein, Französisch und Englisch entsprachen nicht. Damals

Das Bild, das die Studienlaufbahn Ganghofers gibt, ist uns Lehrern kein neues, ungewohntes: der talentvolle, phantasiereiche Junge, der erst in der höchsten Not seine Kräfte anspannt, weil er ihnen den schließlichen Erfolg zutrauen darf, der aber der Schule wenig Interesse entgegenbringt, weil er von andern Interessen völlig abgezogen ist, der mit Widerwillen oder wenigstens absoluter Gleichgültigkeit die Schule besucht.

Wie schätzt nun Ganghofer die Ernte ein? Er fragt (II 269): 'Und nun wollen wir uns doch ein bißchen betrachten, was ich in achtjähriger Studienzeit fürs Leben gewonnen hatte? Im Deutschen kannte ich die «Form der Chrie» und verstand mich auf die «Disposition» eines Aufsatzes, schrieb einen gespreizten Stil, machte nur noch hie und da einen Schreibfehler und konnte Verse drechseln, die zur Not vor meinem eigenen Urteil bestanden.' 'Im Französischen hatt' ich schon eine Comédie von Molière, im Englischen schon ein Kapitel aus dem «Paradise lost» gelesen, hätte mir aber in England oder Frankreich kein Mittagessen bestellen und keine Zahnbürste kaufen können.' Dieser Einwurf ist schon so oft behandelt worden, daß es Raumverschwendung wäre, dagegen zu eifern. 'Das bißchen Griechisch aus der Lateinschule war fast völlig verschwitzt.' Diesen organisatorischen Fehler des Lehrplans haben wir bereits erwähnt. 'Im Lateinischen konnt' ich eine Abhandlung für die Kneipzeitung verfassen, verstand oder mißverstand die Schulklassiker, brauchte aber schon ein Lexikon für Catull und Properz, die ich außerhalb der Klasse las.' Ist für diese mangelhafte Kenntnis des Lateinischen wirklich die Schule verantwortlich zu machen? Ist das nicht auch im Zeugnis ausdrücklich bestätigt? 'In der Geographie wußte ich ungefähr, wo Wassertrüdingen und Buxtehude liegen, wieviel Einwohner Lissabon nach dem großen Erdbeben noch hatte und welchen Weg die dreieckigen Marken vom Kap der Guten Hoffnung machen müssen, bis sie nach Bayern kommen.' Die Übertreibung fühlt jeder; im übrigen hätte auch hier der Optimist an seine Brust schlagen dürfen. 'In der Geschichte hatte ich mit Sicherheit die Jahreszahl 800, Krönung Karls des Großen, im Kopfe behalten; was man sonst in der Schule unter Geschichte verstand, das mußte ich mir im Leben wieder abgewöhnen, um Geschichte verstehen zu lernen. Von Zoologie und Botanik will ich gar nicht reden; das ging dem Vogel nicht unter die Federn, dem Säugetier nicht unter die Haut, der Blume nicht in den Kelch. In Physik, Chemie und Mathematik bekamen wir nach den nötigen Anfangsgründen noch ein bißchen Hochschulpfeffer in die Nase geblasen, so daß wir später auf dem Polytechnikum glaubten, wir wüßten schon was.'

Der Biograph setzt bei seinen Lesern so viel Humor voraus, daß sie die rhetorisch aufgeputzte Antithese, in der die Leistungen der Schule 'ein wenig übertrieben und karikiert' (II 271) herabgedrückt werden, verständnisvoll würdigen; sonst hätte er sicherlich die Bemerkung nicht unterlassen, daß seine

bestand noch die heutzutage fast allgemein wieder erwünschte Notenskala: 1,0—1,5 = I (vorzüglich); 1,6—2,5 = II (sehr gut); 2,6—3,5 = III (gut); 3,6—4,5 = IV (mittelmäßig); 4,6—5 = V (gering).

eroberten Kenntnisse nicht ganz normale waren und infolgedessen keinen Maßstab für eine generalisierende Schlußfolgerung abgeben können.

Ernsthafter klingt die Fortsetzung (II 271): 'Acht Jahre lateinisches Gymnasium! Acht Jahre der wertvollsten, empfänglichsten Jugendzeit! Und fürs Leben hatten wir nichts gelernt! Nichts, nichts, nichts! Als nur das wenige, das wir außerhalb der Schule aufschnappen konnten, wenn man Augen und Ohren offen hielt und ein bißchen neugierig war. Im Tempel des Wissens hat man uns kein Wort vom Handwerk gesagt, kein Wort von Handel und Industrie, von Erwerb und Besitz, kein Wort von den primitivsten Begriffen des politischen und sozialen Lebens, kein Wort von den wichtigsten und notwendigsten Dingen des menschlichen Daseins! Hätte mich nicht meine glückliche Kindheit im Dorfe durch die Stuben der Handwerker geführt, ich hätte als Absolvent des Gymnasiums nicht gewußt, wie ein Türschloß oder ein Tisch entsteht, wie ein Stiefel genäht oder eine Hose geschnitten wird. Man kann mir entgegenhalten: die Erlernung solcher Weisheit wäre nicht der Zweck des Gymnasiums. Aber der Zweck des Menschen ist es, so gut wie möglich mit seinem Leben fertig zu werden. Dabei unterstützt ihn diese lateinische Schule nicht, im Gegenteil, sie behindert ihn und drängt sein Leben rückwärts, statt es voranzubringen. Sagt mir nur, wie hätte solch ein achtzehn- oder zwanzigjähriger Absolvent des Gymnasiums, plötzlich vor die Not des Lebens gestellt, nach achtjährigem Studium einen anständigen Groschen verdienen können außer dadurch, daß er wieder Unterricht in zwecklosen und halben Dingen gab! Oder er hätte sein Absolutorialzeugnis in die Ecke schmeißen müssen, um Schreiber, Taglöhner oder Schneeschaufler zu werden.' Die gleichen Vorwürfe können mit denselben Worten gegen die Universität erhoben werden. Ganghofer verwirft somit die allgemeine Vorbildung, wie sie unsere Gymnasien überhaupt geben, auch heute noch wie vor 40 Jahren. 'Ist es denn heutzutage um den Schulgewinn wesentlich besser gestellt? Heute, wo unsere Jungen neun Jahre ins Gymnasium rennen und zwischen Abc und Doktorexamen 18 Jahre auf der Schulbank verwetzen? Manches, nein, sogar vieles hat sich da schon zu wesentlichem Vorteil gewandelt. Aber das widersinnige Prinzip ist noch immer das gleiche, und noch immer sind die Erziehungsopfer festgenagelt am Haken einer greis und grau gewordenen Scholastik, die für die Lebensfreiheit das nämliche ist, wie der Aberglaube für die Religion. Nutzlose Zeitvergeudung bis zu einem Drittel der besten Lebensdauer, zwecklose Überbürdung bis zum Niederbruch aller schwächlichen Körper, geistiges Ermüden bei den Begabten und beim Durchschnitt die Gleichgültigkeit und der Stumpfsinn!' (II 272 f.) Was bekämpft eigentlich Ganghofer? Gehört er zu den Jüngern Ostwalds, des Propheten 'aus jenen bereits etwas altmodischen Zeiten, in denen das Dogma von den alleinseligmachenden Naturwissenschaften entstand — und geglaubt wurde? Seine Weisheit von der Wirtschaftlichkeit im Energieverbrauch als der höchsten Forderung des Tages, wie verspätet kommt sie für den neuerwachten Idealismus! Unnütz, so lehrt er, ist der geistige Aufwand, den Sprachstudium und Geschichtsstudium erfordern. Wir dagegen sind

dessen ganz gewiß: wo immer etwas Schönes und Großes hervortritt, da ist es gerade durch Verschwendung im Energieverbrauch gekennzeichnet. Mit nutzlosen Schmuckformen bedeckt ragen unsere schönsten Dome und Paläste empor'.[1]) Oder spricht Ganghofer Ostwald nach, der meint, der Geist der 'klassischen Schule' stehe in Widerspruch mit dem Glauben an die fortschrittliche Entwicklung der Menschheit? Dann muß man sich wundern, daß ein so moderner Mann immer noch diese längst antiquierte Auffassung des Humanismus den Humanisten unserer Zeit zuschreibt. Oder eignet er sich den Ausspruch Ostwalds an (Große Männer S. 22), 'daß ein sehr großer Teil der heutigen philologischen und historischen Wissenschaften unsern Enkeln ebenso vorkommen wird, wie uns die Scholastik des Mittelalters vorkommt'? Dann geben wir ihm H. v. Arnims 'Antinomien der Schulreform'[2]) zu bedenken. Oder zählt der Dichter Ganghofer zu den Nützlichkeitsfanatikern, die in der Erziehung nur das zulassen, was einen Börsenwert oder Marktpreis hat oder in Münze umgesetzt werden kann? Dann darf ich wohl an des großen Arztes Ziemßen Worte erinnern, der in seiner Rektoratsrede im Namen der Ärzte seiner Gesinnung sagte: 'Wir haben eine bessere Meinung von unserer klassischen Bildung. Wir halten es mit Aristoteles, der sagte, es sei ein Zeichen des Edelgesinnten, nicht nach dem bloß Nützlichen zu fragen. Was wir glauben, ist, daß gerade der Utilitarismus den Blick verengt, der Idealismus ihn erweitert.' Oder ist Ganghofer der Ansicht, das Gymnasium müsse an Stelle von Latein und Griechisch Handfertigkeitsunterricht einführen, damit der Absolvent weiß, wie ein Türschloß oder ein Tisch entsteht, wie ein Stiefel genäht oder eine Hose geschnitten wird? Kann er aber dann Haarschneiden, ein Buch binden, ein Fenster einglasen; kann er doppelte Buchführung? usw.

Und wie stellt sich unser Schulreformer seine Schule der Zukunft vor, wie die Schule gestaltet werden müßte, damit ein 'frei' gewordener Schüler 'froh, sicher und aufrecht hinausschreiten könnte ins Leben, um mit ungeschädigter und gesunder Kraft zu früher Tätigkeit und zu dem zu kommen, was wir Menschen als Glück zu bezeichnen pflegen'? (II 274.) In seinen Weltverbesserungsplänen, die ihm trotz allem des Abdrucks wert schienen, hören wir auch von der — Gymnasialreform (II 549). 'Wer nach der Volksschule — sei's Junge oder Mädchen, es soll da kein Unterschied sein — das Recht zu höherer Lebensstellung erwerben will, kommt in die Mittelschule. Oder mag sie Gymnasium heißen! Diese Schule muß im ganzen Staate unitarisch eingerichtet sein und dauert fünf Jahre. Der täglich fünfstündige Unterricht wird nur am Vormittage gehalten. Am Nachmittage gehören die studierenden Jungen der körperlichen Ausbildung, der Musik, der Schulung in handwerksmäßigen Fertigkeiten, dem Anschauungsunterrichte durch Besuche von Werkstätten und Industriebetrieben. Keine Klasse darf mehr als 20 Schüler enthalten. Das Pensum des Gymnasiums ist von allem Überflüssigen und Entbehrlichen der bisherigen, veralteten Scholastik

[1]) O. Immisch, Das Erbe der Alten (Berlin 1911) S. 4.

[2]) Mitteil. des Ver. der Fr. des hum. Gymn., Wien 1910, XI 66 ff.

zu erlösen. Die Kenntnis der alten Sprachen ist auf ein für die allgemeine Bildung genügendes Maß einzudämmen, ihr exaktes Studium der Gelehrtenschule vorzubehalten. Dafür sind die modernen Sprachen — Englisch und Französisch, als Wahlfach eine dritte Sprache — in Methoden einzusetzen, bei denen man innerhalb dreier Jahre die fremde Sprache in praktisch verwendbarem Umfange sprechen und für geschäftliche Korrespondenz auch schreiben lernt. Das wichtigste, eingehend zu behandelnde Fach ist das Deutsche, mit Schulung des Stiles, Literaturkunde und rhetorischen Übungen von der ersten Klasse an. Was weiterhin gelehrt wird, soll nicht den Charakter eines beginnenden Fachstudiums haben, nur allgemeine Vorbereitung für alle höheren Berufsarten sein, Basis für gesunde, universelle Bildung. Solche vorbereitende Fächer sind: allgemeine Geschichte, Geschichte der vaterländischen Politik, Geographie, Staatswesen, Geschichte der Religionen, Naturkunde, Elementarbegriffe der Physik und Chemie, Zeichnen, höhere Arithmetik, Geometrie, Grundbegriffe der Technik, kaufmännische Buchführung, Stenographie, Informationslehre über Handwerk, Handel und Industrie, Warenkunde, Hygiene, Kunst- und Schönheitslehre. Das Repetieren eines Kurses ist ausgeschlossen; wer nicht vorwärts kommt, soll ein Handwerk lernen.' Der ganze Lehrplan ist so verstiegen, so praktisch undurchführbar und — überbürdet, daß eine Kritik desselben sich erübrigt. Als Zeitdokument mag diese Reform unter die hundert andern einregistriert sein. —

Hatten wir bisher die unterrichtliche Seite einer genaueren Übersicht unterzogen, so dürfen wir die erziehliche nicht übergehen. Ganghofer gesteht selber unumwunden zu, daß er seinen Lehrern viel zu schaffen machte. Sogar in der strengen Zucht des Neuburger Seminars schlug der lebhafte Junge verschiedene Male über die Stränge, und die Betragensnote III überschritt er niemals. Dem ungezügelten Freiheitstrieb konnte der Realgymnasiast als Stadtschüler nach Belieben frönen; für den Pädagogen, der seit Jahren Gelegenheit hat die geringen Leistungen begabter Schüler mit steigender Verwunderung wahrzunehmen, aber keinen Einblick in das Innenleben seiner Zöglinge gewinnen kann, ist's von großem Werte, an der Hand der ungeschminkten Berichte Ganghofers das seelische Innenleben, das Erwachen der sexuellen Triebe, die absonderlichen Stimmungswechsel eines Jungen zu beobachten; vergleicht man dazu eigene Erfahrungen, die Wahrnehmungen an Altersgenossen, so wird man zunächst die Eltern bedauern, die sich gezwungen sehen, ihre Söhne bei Hausleuten unterzubringen, welche die nur aufnehmen um Geld zu verdienen, im übrigen den 'Herrn Studenten' tun und treiben lassen, was er will, um nicht den Verdienstzuwachs zu verlieren. Matthias[1]) hat völlig recht: 'Nur ein Gebiet wird immer noch mit einer Sorglosigkeit behandelt, die unbegreiflich erscheint: die Fürsorge für diejenigen Schüler, welche vom Elternhause losgelöst die wichtigsten Jahre ihrer Entwicklung bei fremden Leuten zubringen müssen.' Es ist aufs wärmste zu begrüßen, daß auch in Bayern die Städte wetteifern in der Errichtung von gutgeleiteten Pensionaten.

---

[1]) Zeitschr. f. Jugendwohlfahrt 1909 S. 59.

Im Elternhause oder in einem Institute oder bei wirklich pädagogisch denkenden und handelnden 'Hausleuten' wäre alles das nicht möglich gewesen, was der junge Ganghofer ungehindert tun konnte und wozu ihm Gelegenheit geradezu — gemacht wurde (man denke an die Geschichte mit dem 'netten Bärbele', Südd. Monatsh. 1910 S. 18ff., die in der Buchausgabe gestrichen ist).

Über die Disziplinarvorschriften der Schule, die gerade für Schüler bei Hausleuten am nötigsten sind, setzte sich der Junge ohne jedes Bedenken hinweg. Eines Morgens, am 27. Juli 1870, lief er statt zum Realgymnasium auf den Bahnhof, um nach München zu fahren. 'Ich wollte nur eines: den Führer des bayrischen Heeres, den Kronprinzen von Preußen, sehen und Vivat schreien' (II 77). Er sah ihn aber in dem Gedränge nicht. 'Am andern Morgen schob ich einen Papierknödel zwischen Wange und Stockzähne, band ein Taschentuch um 'das geschwollene Gesicht' und schilderte dem Rektor heiser und lallend das höllische Zahnweh, das mich am verwichenen Tage gezwungen hatte, 'dem Unterrichte fern zu bleiben'. — Oder er fuhr in Regensburg auf seiner Zille die Regen hinauf bis Regenstauf — in der Mondnacht, und knüpfte ein zärtliches Verhältnis an mit dem 'Annchen' am nächsten Morgen (Sonntags), um so noch manchen Samstagabend bis tief in den Sonntag hinein in Regenstauf zu verleben. Daß nicht Halbes 'Jugend' in seinem tragischen Kern vorweggenommen wurde, verhinderte nur der besonnene Bruder Annchens. Die Hausleute meldeten sicherlich den Eltern die nächtlichen Exkursionen ihres Pfleglings nicht. — Am Anfang des Schuljahres 1872/3 fuhr er nach München — zum Oktoberfest (II 237 ff.). Abends ging's in Wagners 'Tannhäuser', der den Jungen berauschte. 'Von meiner Begeisterung ganz besessen rannte ich (die ganze Nacht darauf) durch die Straßen der Königsstadt, durch Anlagen und Gärten. Lange nach Mitternacht war's. Ich saß unter Bäumen auf einer Bank, nicht weit von einer weißen Kolonnade — im Hofgarten. Da setzte sich eine Dame zu mir und sprach mich sehr liebenswürdig an. Natürlich erzählte ich ihr gleich von allem Seelenrausch dieses Abends. Sie hörte mir eine Weile freundlich zu — aber dann tat diese Dame etwas, worüber ich so zornig wurde, daß ich ihr meinen schottischen Schal um die Ohren schlug' (II 239). — Aber nicht einmal findet der Biograph ein Wort des Vorwurfs gegen sich oder gegen seine duldsamen Hauswirte. Höchstens gegen die Autorität der Schule. Und zwar in der oben schon gestreiften Dimissionsaffäre in Augsburg.

Zunächst der Tatbestand. Der Rektor hatte den Schülern bei Strafe der Dimission verboten, die Vorstellungen der im Stadttheater gastierenden 'Rappotruppe' zu besuchen, bei der 'junge, schöngewachsene Menschen, stark beleuchtet, entweder marmorweiß geschminkt oder mit Goldbronze überzogen' (nackt) antike Bildwerke darstellten, den sterbenden Fechter, den barberinischen Faun, die drei Grazien, den Raub der Proserpina u. a. (II 136), sicherlich keine Darbietungen für sechzehnjährige Leute. Ganghofer ging in diese Schaustellung, wurde gesehen, und am andern Tage eröffnete ihm der Rektor, 'daß sich am Nachmittage der Lehrerrat versammeln müßte' (II 138). 'Ich glaubte zu wissen, daß ich keinen Pardon mehr finden würde. Die Dimission war mir feierlich angedroht.

Und ich hatte schon etwas auf dem Kerbholz. Ein paar Wochen früher wurde mir, weil ich im Jähzorn grob auf einen Schulkameraden losschlug, das Consilium abeundi erteilt' — —.[1]) 'Aber sie sollten mich nicht fortjagen! Da ging ich lieber von selber' (II 138). Und nun schwänzte er aus freien Stücken den betreffenden Nachmittag und machte zunächst einen Ausflug in den nahen Siebentischwald, um am Abend, als das Gewissen schlug, — heim nach Welden zu laufen und sich in verzweifelter Angst zu verstecken. 'Seit jener Nacht begreife ich das: wie frühe Jugend zum Selbstmord kommen kann, um der Schule willen. Seid verständig, ihr Lehrer! Ihr könnt ja auch gut sein, ich weiß es, ich hab's erfahren! Seid auch vernünftig! Und streicht aus Euren Schulvorschriften diese beiden niederträchtigen Fremdworte aus: Consilium abeundi und Dimission! Das ist Unsinn! Und kann Mord werden — und ist es schon oft geworden. Und ihr straft damit nicht den dummen, leichtsinnigen Jungen. Nur immer die ahnungslosen Eltern.' — Diese Mahnung kommt wirklich am unrechten Platze. Soll auch das Wort 'Gefängnis' und 'Zuchthaus' gestrichen werden, wenn ein Lehrling stiehlt, betrügt, weil in dem leichtsinnigen Jungen die ahnungslosen Eltern gestraft werden? Werden die oft unschuldigen Eltern nicht immer mitbestraft, wenn der Sohn und die Tochter, auch schon erwachsen, ihnen Schande machen? Und wie soll denn die Schule fortgesetzte Unbotmäßigkeit und Widerspenstigkeit anders bestrafen, falls alle andern Mittel erschöpft sind, als mit Entlassung? Haben Herrschaften mit unbotmäßigen und auch häufig noch unmündigen Dienstboten mehr Geduld? Wäre es nicht Sache des Jungen, der auch sonst in jeder Hinsicht den eigenen Herrn spielt, das Consilium abeundi — um seiner lieben Eltern willen zu beherzigen und wenn nicht der Schule, so doch seinem Vater und seiner Mutter Sorge und Geldverluste zu ersparen? Gehört nicht Erziehung zum Gehorsam, dem Anfang aller praktischen Lebensweisheit, auch zu den Pflichten der Schule? Es ist merkwürdig, daß man hiebei so selten den Propheten des Individualismus, Nietzsche zitiert, der da meint[2]): 'Wo ich nur Lebendiges fand, da hörte ich auch die Lehre vom Gehorsam. Alles Lebendige ist ein Gehorchendes.'

* * *

Ich bin am Ende meiner Ausführungen; vielleicht haben wenigstens die gelegentlichen Zitate aus Ganghofers Autobiographie in manchem das Verlangen erweckt, das schöne Buch zu lesen und dies und das zu lernen, was ähnlich gearteten Schülerindividualitäten zugute kommen kann. Ganghofer selbst macht in vornehmer Art seinen Lehrern keinen Vorwurf, höchstens dem System. Aber trotzdem müssen wir uns fragen: Wie kommt es, daß abgesehen vielleicht von Rektor Hartmann gar kein Lehrer den gutbegabten Jungen zu fesseln verstand? Daß den Abiturienten die Germania des Tacitus langweilte? Um von den übrigen

---

[1]) Es steht mir nicht zu, die Akten der Protokolle des Realgymnasiums Augsburg zu verwerten, obschon der Disziplinarfall wesentliche Ergänzungen vertragen könnte.

[2]) Also sprach Zarathustra.

Fächern ganz zu schweigen. Zweifellos lag die Schuld an dem früheren Betrieb der Klassikerlektüre, die das Grammatikalische in den Vordergrund schob und von einem raschen Flusse, geschweige denn einer ästhetischen Erklärung weit entfernt war. Kein Wunder, wenn man im 3. Kurs im Lateinischen bei drei Wochenstunden das ganze Jahr hindurch nur das 25. oder 26. Buch des Livius, im 4. Kurs ebenfalls bei drei Wochenstunden nur Ciceros Rede Pro P. Sestio oder in Qu. Caecilium und die erste Epistel des 2. Buches von Horaz las, daß den halbwegs regsamen Schüler tödliche Langeweile erfaßte, zumal mit dem mühsam zusammengeflückten Pensum von einigen Druckzeilen ausgiebige Grammatikexerzitien verknüpft wurden. Wie bei den alten Sprachen lag es auch bei den neuen. Gerade in der Klassikerlektüre ist heutzutage ein gewaltiger Fortschritt zu verzeichnen; mit Recht wird gegen die zu weit gehende formalistische Behandlung, wodurch das Hauptinteresse an der Sache selbst und ein flottes Fortschreiten gehemmt wird, Front gemacht. Aber auch Regsamkeit im Unterricht, die alle Mittel zur Weckung des Interesses verwendet und Langeweile selbst bei trockenen Abschnitten vermeidet, wird immer und immer wieder empfohlen und eingeschärft. Hoffen wir, daß der Gymnasiast heutzutage nicht mehr lebt, der sich bei der Germania des Tacitus langweilt!

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Friedrich Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. 2. Aufl. Mit einem Geleitwort von W. Münch (Aus Natur und Geisteswelt Bd. 100.) Leipzig, B. G. Teubner 1909. 192 S.

Die vortreffliche Vergeistigung des großen Paulsenschen Werkes 'Geschichte des gelehrten Unterrichts', die als 100. Bändchen der bekannten Sammlung 'Aus Natur und Geisteswelt' 1906 erschien, hat auch einen wohlverdienten äußeren Erfolg gehabt und erschien nach drei Jahren wieder in einem neuen Abdruck. Von der ersten Auflage unterscheidet er sich nur dadurch, daß ihm ein Portrait des großen Gelehrten und vortrefflichen Menschen vorangesetzt ist und daß ihm ein warmes Geleitswort aus der Feder von Wilhelm Münch beigefügt ward. Es ist begreiflich und nur zu billigen, daß Verleger und Herausgeber sich gescheut haben, an dem Vermächtnis des großen Toten, der neben seinen philosophischen Verdiensten als der erste große und wirkliche Schulhistoriker Deutschlands genannt werden kann, etwas zu ändern. Denn man hätte damit das Bild, das Paulsen entworfen hat, nur undeutlicher gemacht. War ihm doch das große und seltene Glück beschieden, auf dem von ihm durchforschten Gebiete zu völliger Klarheit vorzudringen und zu Totalanschauungen zu gelangen, und dazu ihm die Gabe verliehen, die gewonnenen Ergebnisse anderen in anschaulicher und warmer Weise zu übermitteln. Seine große Kunst als Schulhistoriker bestand vornehmlich in zwei Dingen: einmal scheute er sich nicht, sich selbst bis in die kleinen und kleinsten Details seines Stoffes zu vertiefen, und daraus seine Schlüsse zu ziehen. Selbst das scheinbar Unwichtigste und Langweiligste (und dahin gehört gar manches Gebiet der Schulhistorie) verschmähte er nicht kennen zu lernen und zu prüfen. Und durch diese möglichst allseitige Forschung hat er das zweite große Verdienst vorbereitet und erreicht, was ihm eignet, nämlich die Schulgeschichte und Bildungsentwicklung in ständige Beziehung zur Gesamtkulturgeschichte des deutschen Volkes zu setzen; denn darin liege der Schulgeschichte eigentlicher Wert und die innere Berechtigung zu ihrer wissenschaftlichen Erforschung. Auf dieser Höhe ist Paulsen aber einsam stehen geblieben, und fast nur der allzufrüh vollendete Alfred Heubaum hat ihm erfolgreich darin nachgestrebt.

Daß die beiden angestrebten Ziele in dem schmalen Bändchen von 192 Oktavseiten in glänzender Weise erreicht worden sind, ist schon so oft gesagt worden, daß es des Beweises dafür nicht braucht. Besonders für die ihren Beruf historisch betrachtenden Schulmänner ist es eine wahrhaft erquickende Lektüre, eine rechte Höhenwanderung, die nach allen Seiten hin den Ausblick gestattet und uns den Entwicklungsgang des deutschen Gelehrtenschulwesens, wie den eines Stromes, den man von der Quelle aus zu Tale gehen sieht, in großen und klaren Bildern vor die Seele stellt.

Man kann heute nicht Schulgeschichte treiben, ohne auf Schritt und Tritt nach Paulsens größerem Werke zu greifen; die Schar der ursprünglichen Tadler, die in dem vielbesprochenen Schlußkapitel des Hauptwerkes einen Angriff auf das humanistische Gymnasium hatten erblicken wollen, ist verstummt. Denn es ist, wie er das in dem kleineren Werke nochmals ausführt, lediglich seine Absicht gewesen, die 'Richtlinien in die Zukunft zu verlängern'; man hat eingesehen, daß er von

seinem überschauenden Standpunkte aus die Zukunft besser zu deuten gewußt hat, als viele, die ihn zu tadeln oder ihm eine der Gymnasialbildung feindliche Gesinnung zuzuschreiben unternahmen. Wenn es dessen noch eines Zeugnisses bedürfte, so braucht man nur das 'Bildungswesen' und dessen 'Rückblick und Ausblick' zu lesen: so spricht ein vorurteilsfreier und warm und national fühlender Schulhistoriker, der zu seinem Gegenstande auch eine innige Liebe hegt und ihn nicht bloß wie ein naturwissenschaftliches Präparat sine ira et studio unter die Lupe nimmt, — und allerdings auch ein Mann, der aus der Geschichte der deutschen Kulturentwicklung etwas Rechtes gelernt hat.

Ob unter den Studenten, die sich dem höheren Lehramt widmen wollen, das allgemein bildungsgeschichtliche und speziell schulhistorische Interesse sich gesteigert hat, scheint zweifelhaft. Denn Leute wie Paulsen, die diese oft vernachlässigte Seite der Pädagogik so glänzend, überzeugend und werbend zu vertreten verstanden, hat es immer nur wenige gegeben. Die meisten Hochschulen müssen das Fach ganz entbehren oder von Gelehrten und Schulmännern im Nebenamt vertreten lassen, deren Hauptbeschäftigung und -interesse auf andern Gebieten liegt. Trotz schärferer Betonung in den Prüfungen wird darum von den Studenten nur ein bescheidenes Maß von Kenntnissen erwartet werden dürfen, das sie meist aus den bekannten zusammenfassenden Kompendien sich aneignen. Die wenigsten werden zu eigentlichen Studien kommen, und das große Werk wird nur selten wirklich durchgelesen werden. Den Studenten, die nur einen kurzen Einblick tun wollen, wäre zu raten, das Paulsensche 'Bildungswesen' als zusammenfassende Lektüre nach dem Durchackern der Kompendien vorzunehmen. Den wirklichen Nutzen aber, das sei nochmals betont, hat nur der davon, dem der Stoff schon einigermaßen geläufig ist. Er wird auch die Gesamttendenz am besten erfassen und am deutlichsten die Kleinarbeit durchschimmern sehn, auf deren mühselig erlangte Ergebnisse so mancher selbstverständlich klingende Satz aufgebaut worden ist. Aber auch der gebildete Deutsche, der nicht Fachmann ist und trotzdem einmal die Entwicklung seines Volkes auch in der Geschichte seines Bildungswesens sich spiegeln sehen möchte, kommt dabei auf seine Kosten. Und darum sei hier auch noch ein Wunsch ausgesprochen, daß nämlich die beiden trefflichen Bücher nicht bloß Stationen auf dem Entwicklungsgang der deutschen Schulhistorie bleiben, d. h. daß sie immer wieder neu bearbeitet dem Interessentenkreise vorgelegt werden möchten. Gerade auf dem Gebiete der Bildungs- und Schulgeschichte hat in den letzten Jahren die Arbeit an vielen Stellen und recht erfolgreich eingesetzt, und die allermeisten Arbeiter auf diesem Arbeitsfelde sind Paulsen zum größten Danke verpflichtet. Durch sein vorbildliches Schaffen hat er die Schulgeschichte vom Fluche des Dilettantismus zu befreien gesucht: man fängt jetzt langsam an, Schulgeschichte nicht mehr für gut genug anzusehn, um in den Mitteilungen historischer Lokalvereine zu vegetieren, oder höchstens in einem Programm Unterschlupf zu finden — und dies ist zum guten Teil Paulsens Verdienst. Darum zum Schluß der Wunsch: möge der 'kleine' Paulsen viel Leser finden und zu dem 'großen' Paulsen hinüberleiten, damit dieses Werk recht bald eine Neuherausgabe erlebe, die die Ergebnisse seit 1897 verwertet, soweit sie als unbestrittener Gewinn auf schulhistorischem Gebiete anzusehen sind.

Ernst Schwabe.

GOETHE ALS LATEINSCHÜLER

Von Ernst Schwabe

Eine der reizvollsten Aufgaben, die die nach und nach erstarkende Forschung auf dem Gebiete der deutschen Erziehungs- und Schulgeschichte sich zu stellen vermag, ist die, mit ihren Hilfsmitteln und Methoden dem Werdegange der großen deutschen Geisteshelden während ihrer Kindheit und Knabenzeit nachzugehn. Bei dem Erkennen und Darstellen der Art und Weise, wie sich der werdende Genius während seiner frühen Jugendzeit in die Gesamtheit der Bildungsformen und der Schulungsweise von damals eingefügt hat, wird sich manches da und dort anders als in den Gesamtdarstellungen und den Biographien unserer Klassiker ausweisen, und wie wir hoffen, wird den Schulen und dem Unterricht etwas mehr Gerechtigkeit widerfahren.

Denn in den meisten bisherigen Schilderungen von der Jugendzeit unserer Klassiker pflegt die öffentliche oder private Schule desselben Zeitraums nicht gut wegzukommen. War der künftige Genius Mitglied einer Schulgemeinschaft gewesen, so pflegt man in der Regel auf diese zu schelten, daß die Lehrer so gar kein Verständnis für die Eigenart des emporstrebenden Knaben gehabt haben, und daß man den Pegasus durchaus habe ins Pflugjoch spannen wollen; und wenn er auf keiner Schule war, so pflegt man ihn glücklich zu preisen, und hauptsächlich aus diesem Umstande es herzuleiten, daß er keine Dutzendseele geworden sei und geraden Wegs zu den Sonnenhöhn des Geschicks habe aufsteigen können.

Dies letztere Urteil kann man auch in gar manchen Biographien Goethes lesen oder wenigstens anklingen hören.[1]) Der dem Knaben Wolfgang fast vollständig privatim erteilte Unterricht wird vielfach als ein großes Glück für diesen angesehn, und in der Regel diesem Privatunterrichte eine solche Menge von Vorzügen und Vorteilen zugeschrieben, daß man die übrigen deutschen Klassiker, wie z. B. Lessing und Schiller, eigentlich nur darum bedauern kann, daß sie das Unglück gehabt haben, einen geregelten Schulunterricht zu genießen. Diese Ansicht von der Untauglichkeit und geringen Leistungsfähigkeit der öffentlichen Gelehrtenschule des XVIII. Jahrh. und von den ungeheuren Vorzügen der 'privaten Information' und des Einzelunterrichts, die zu gleicher Zeit erteilt wurden, diese Herauskonstruierung eines absoluten Gegensatzes zwischen den

[1]) So auch noch bei E. Mentzel, Wolfgang und Cornelia Goethes Lehrer. Ein Beitrag zu Goethes Entwicklungsgeschichte nach archivalischen Quellen. Leipzig, R. Voigtländer 1910. IX und 402 S.

beiden Bildungsarten ist so sehr zum Glaubenssatz, selbst für die fachmännischen Darstellungen auf bildungsgeschichtlichem Boden, geworden, daß es schwer sein wird, dagegen anzukämpfen.

Es muß trotzdem versucht werden. Denn folgendes wird sich nicht bestreiten lassen: die klugen Eltern auch eines hochbegabten Knaben werden dem Bildungsziele ihrer Zeit für ihren Sohn nachgestrebt haben und nachstreben; nur einen andern Bildungsweg werden sie einschlagen, sobald die Begabung einmal feststeht und die Verhältnisse auch sonst dies ermöglichen. Das Bildungsziel des XVIII. Jahrh. für einen *tiro* war aber, brav Latein zu lernen, und so ist es denn gekommen, daß alle unsere großen Geister des XVIII. Jahrh. als Schulknaben sich dem Bildungsziele ihrer Zeit haben zubewegen, d. h. in den klassischen oder 'Haupt'sprachen, vornehmlich aber im Lateinischen einen ordentlichen Grund legen müssen.

Nur der Bildungsweg war bei Goethe ein etwas anderer. Denn die Kenntnisse in diesen Sprachen wurden dem Knaben durch Privatunterricht vermittelt. Aber der wesentliche Unterschied lag nicht in der *methodus inculcandi*, sondern in der Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Lebensjahre des Schülers. Die Methode, der Goethe unterworfen wurde, war, wie sich zeigen wird, fast die nämliche, wie sie seine Frankfurter, sowie die meisten gleichzeitigen deutschen Zeitgenossen von ihm haben über sich ergehn lassen müssen. Das ist auch gar nicht wunderbar: denn jeder Privatunterricht, er komme, von wem er wolle, und er werde zuteil, wem er wolle, schließt sich mehr oder minder in der Stoffdarbietung an die Methoden des öffentlichen Unterrichts an, der zu gleicher Zeit in den Schulen derselben Stadt und desselben Landes erteilt wird. Nur darin ist ein großer Unterschied zwischen Wolfgang Goethe und den gleichzeitigen Frankfurter Gymnasiasten zu bemerken, daß der erstere in weit früheren Jahren ziemlich schwierige Übungen betrieb, als es den letzteren durch den Klassenunterricht ermöglicht wurde.

Ehe wir aber die Frage erörtern, in welcher Weise Goethe die klassischen Sprachen, vornehmlich aber Latein gelernt hat, ist es angezeigt, einmal alles das zusammenzustellen, was an brauchbaren Daten und Materialien über die ersten Schuljahre Goethes noch vorhanden ist. — Er selbst hat uns in dieser Hinsicht mit autobiographischen Nachrichten nicht überhäuft. Aus 'Dichtung und Wahrheit' läßt sich nicht eben viel gewinnnen; E. Mentzel hat die betreffenden Nachrichten schon auf S. 141 zusammengestellt und auf S. 360 f. dazu Erläuterungen gegeben.

Wir wissen aus Goethes eigenen Worten, daß sein Vater die Unterweisung seines Sohnes, wenigstens in der Anlage des Unterrichts (die Durchführung blieb bezahlten Kräften überlassen) durchaus selbst in die Hand nahm. Die Gründe allgemeiner Art (nämlich die Abneigung gegen 'die Trübsinnigkeit und Pedanterie der an öffentlichen Schulen angestellten Lehrer') und besonderer Art, nämlich die Absicht, den begabten Sohn möglichst schnell und allseitig zu fördern, gingen dabei Hand in Hand. Als Ziel mochte ihm wohl vorschweben, einen Juristen mit weltmännischer Bildung aus ihm zu machen, d. h. in den

'Hauptsprachen' einen ordentlichen Grund zu legen, und dann die modernen Sprachen und die anderen notwendigen und nützlichen Unterrichtsgegenstände daran anzuschließen.

Mit dem Latein wurde also angefangen. Doch sagt Goethe selbst (Dichtung und Wahrheit Buch I), daß er 'durch schnelles Ergreifen, Verarbeiten und Festhalten sehr bald dem Unterricht entwuchs, den mir mein Vater und die übrigen Lehrmeister geben konnten, ohne daß ich jedoch in irgend etwas begründet gewesen wäre. Die Grammatik mißfiel mir, weil ich sie nur als ein willkürliches Gesetz ansah; die Regeln erschienen mir lächerlich, weil sie durch so viel Ausnahmen aufgehoben wurden, die ich alle wieder besonders lernen sollte. Und wäre nicht der gereimte «Angehende Lateiner» gewesen (s. unten S. 358), so hätte es schlimm mit mir ausgesehn; doch diesen trommelte und sang ich mir gern vor. — Die Sprachformen und Wendungen (d. h. also die damals sehr beliebten *phrases latinae, adagia* oder *formulae loquendi*) faßte ich leicht; auch entwickelte ich mir schnell, was in dem Begriff einer Sache lag. [In rhetorischen[1]) Dingen, Chrien und dergleichen tat es mir niemand zuvor, ob ich schon wegen Sprachfehler oft hintan stehn mußte. Solche Aufsätze waren es jedoch, die meinem Vater besondere Freude machten und wegen deren er mich — belohnte.]'

Ferner teilt Goethe mit, daß er den 'Cellarius' auswendig lernen mußte, und daß er späterhin den lateinischen Unterricht mit den Nachbarskindern zu teilen hatte. 'Dieser gemeinsame Unterricht förderte mich nicht; die Lehrer gingen ihren Schlendrian —, Chrestomathien, wodurch die Belehrung heiter und mannigfaltig wird, waren noch nicht bis zu uns gekommen. Der für junge Leute so starre Cornelius Nepos, das allzu leichte und durch Predigten und den Religionsunterricht trivial gewordene Neue Testament, Cellarius und Pasor konnten uns kein Interesse geben.'

Das ist alles, was wir aus Goethes Selbstbiographie von seinem Unterrichte etwa bis zu seinem zehnten Lebensjahre erfahren, zeitlich durcheinander geschoben, da die Aufzeichnungen lediglich nach der Erinnerung vorgenommen worden sind, und recht dürftig. Denn der oft erwähnte Hinweis auf den hebräischen Unterricht, den ihm der Rektor Albrecht[2]) vom Frankfurter Städtischen Gymnasium erteilte, gehörte schon in eine spätere Periode. Goethe hatte zu der Zeit dieses Unterrichts schon Englisch, Französisch und Italienisch gelernt und ging, nach seiner eigenen Äußerung, mit dem Plane um, seine erworbenen Sprachkünste so zu nützen, daß er einen Roman schrieb, in dem ver-

[1]) Bemerkenswert (und für die Beurteilung der Kompositionsweise von 'Dichtung und Wahrheit' nicht unwichtig) ist übrigens, daß Goethe in diesem, unmittelbar an das Vorhergehende angefügten, Satze plötzlich von den Anfangsgründen des Latein, die er schon im achten Jahre bewältigt hatte, zu Übungen der Primaner überspringt, die er etwa im vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahre betrieb. Darauf weisen auch die Geldbelohnungen des 'Herrn Rat' *pro oratione latina* hin, die erst aus dieser Zeit (1765) überliefert sind; vgl. Weimars Festgrüße, Weimar, Böhlau 1899, S. 84.

[2]) Über den Rektor Albrecht vgl. Kriegk, Deutsche Kulturbilder, Leipzig, S. Hirzel: Der Rektor Albrecht S. 136 ff. Mentzel a. a. O. S. 210—239. — Von ihm stammt auch die Frankfurter Schulordnung von 1762, s. unten S. 349.

schiedene Geschwister 'wechselseitige Nachrichten von ihren Zuständen und Empfindungen sich mitzuteilen' hatten (Dichtung und Wahrheit Buch IV). Der älteste Bruder schreibt deutsch, ebenso die Schwester 'in einem frauenzimmerlichen Stil, mit lauter Punkten und kurzen Sätzen'; der theologische Bruder schreibt ein förmliches Latein, dem er manchmal ein griechisches Postskriptum hinzufügt. Einem folgenden (Handlungsdiener) ward die — englische Korrespondenz zuteil, sowie einem jüngeren, der sich zu Marseille aufhielt, die französische. Zum Italienischen (dieses hatte Goethe beiher gelernt; Dichtung und Wahrheit I 46 f.) fand sich ein Musikus, und der Jüngste — hatte sich aufs Judendeutsch gelegt. Wir erfahren hier also nachträglich, daß der Knabe Goethe auch im Griechischen und Französischen Unterricht erhalten hatte, und das Judendeutsch (dessen Anfänge ihm wohl von der Gasse her bekannt geworden waren, wie es ja auch heute noch unter Jungen hergeht, die in einer Stadt mit viel kleinbürgerlicher Judenbevölkerung aufwachsen) mag wohl mit dem Unterricht im Hebräischen, den ihm der Rektor Albrecht erteilte (Mentzel S. 210 f.) und der in die Jahre 1762/63 zu fallen scheint, zusammengehangen haben, wenn auch nur indirekt. Auch hinsichtlich dieses Lehrers scheint Goethe ein Irrtum in der Erinnerung untergelaufen zu sein: denn er selbst bezeichnet ihn als 'mehr als siebzigjährig', und Albrecht stand, wie Mentzel S. 234 ganz richtig feststellt, damals etwa in der Mitte der Sechziger. Diese, für die Gesamtentwicklung des Knaben sonst sehr wichtige, Lehrerpersönlichkeit muß aber für unsere Aufgabe, als zu sehr an der Peripherie stehend, außer Betracht bleiben.

Es bleibt also die Mentzelsche Klage (S. 210) zu Recht bestehn, daß sich Goethe selbst zu spärlich und auch zu verallgemeinernd über seinen Lehrer ausgesprochen hat, und sie wird dahin erweitert werden müssen, daß wir auch von seinem Entwicklungsgange und den dabei angewendeten Methoden sehr wenig von ihm erfahren, und man einen andern Weg suchen muß, wenn man sich von dem wirklichen Verlaufe der Erziehung und Bildung des großen Dichters ein hinreichend klares und vertrauenswürdiges Bild machen will.

Eine sehr starke Hilfe leistet uns dabei ein schriftliches Denkmal, das sich aus Goethes Knabenzeit erhalten hat, nämlich ein Konvolut von ihm aufbehaltener Schularbeiten, das sich mit dem stolzen Titel 'Labores juveniles' schmückt; in Wirklichkeit sind es allerhand häusliche Aufgaben, die der Schulknabe Wolfgang Goethe von 1757—1759 zu erledigen hatte, darunter seine Lateinarbeiten in ziemlich großer Menge — also Arbeiten aus einer Zeit seines Lebens, die der des normalen Sextaners und Quintaners von heute entsprechen würde.[1])

[1]) Zuerst herausgegeben von Dr. H. Weismann, Aus Goethes Knabenzeit 1757—1759, Frankfurt a. M., Sauerländer 1846. 12°. 74 S. (nicht zuverlässig). Einzelnes daraus in der Sophienausgabe (1897) XXXVIII 200—213 (vgl. Bem. zu der Wiedergabe auf S. 197). Neuerdings bei Morris, Der junge Goethe, Neue Ausg. (Ersatz der Bernaysschen) Leipzig, Inselverlag 1909 I 4—76. Vgl. Edw. Schröder in den Gött. Gel. Anz. CLXXII 309—315. Ein vollständiger Abdruck der L. j. existiert noch nicht.

Diese Arbeiten sind natürlich an sich ein kostbarer Schatz aus der Frühzeit unseres großen Dichters, sie sind aber auch bildungshistorisch in hohem Grade wertvoll; denn sie zeigen nicht bloß, wie ein großer Mensch in seiner Kindheit und ersten Knabenzeit ausgebildet ward, sondern sie sind auch ein charakteristischer Beleg dafür, was man als Forderung in den Schulwissenschaften an einen sehr begabten Schüler stellte, der unter besonders günstigen Verhältnissen arbeitete, und was für Leistungen man mit ihm zu erreichen vermochte.

Wie sollen wir nun dieses Material ausnutzen, um zu dem angestrebten Ziele zu kommen, nämlich ein klares und zuverlässiges Bild von Goethes Erziehung, vornehmlich in den Schulwissenschaften, zu erhalten?

E. Mentzel in ihrem mehrgenannten Buche sucht so zu ihrem Ziele zu gelangen, daß sie alle irgendwie erreichbaren Nachrichten über Goethes Lehrer zusammenträgt, diese mit dem handschriftlichen Material der 'Labores juveniles' in Verbindung bringt und so ein Bild der Entwicklung zu geben sucht. Aber wie die Erfahrung zeigt, ist dies der Verfasserin, trotz ihres großen Fleißes und unverdrossenen Eindringens in eine sehr spröde Materie, nur unvollkommen gelungen: es kommt nur ein Spezialbild heraus, das vollkommen zeitlos wirkt und auch mit dem Orte von Goethes Entwicklungsgang nur in losem bildungsgeschichtlichen Zusammenhange steht; wir sehen einen Schüler Goethe vor uns ohne jeden Hintergrund von lokalem und zeitlichem Kolorit, und damit bleibt er uns unverständlich, wird falsch (d. h. nicht nach dem Maße seiner Zeit, sondern nach heutigem Maße) abgeschätzt und somit überschätzt, und es wird aus ihm ein Gegensatz zu andern Menschen heraus oder in ihn hineinkonstruiert, der in der Tat — wenigstens in dem angenommenen Maße — nicht existiert hat. Das Mentzelsche Bild wird sich also mannigfache Reduktionen gefallen lassen müssen.

Wollen wir auch den Schüler Wolfgang Goethe richtig verstehn, so müssen wir auf die allgemeinen Bildungsweisen der Mitte des XVIII. Jahrh. zurückgehen; wir müssen die speziell in Frankfurt üblichen Schulungsweisen (soweit sie noch erkennbar sind, stehn sie den sonst in Mitteldeutschland üblichen sehr nahe)[1]) in Betracht ziehn und mit dem vorhandenen Arbeitenmaterial zu-

---

[1]) Es fehlt noch an einer brauchbaren Geschichte des Frankfurter Gelehrtenschulwesens im XVIII. Jahrh. (trotz reichen handschriftl. Materials). Die Frankfurter Schulordnung von 1765 findet sich am leichtesten zugänglich bei Vormbaum, Ev. Schulordnungen III 554—569. Vormbaum gibt sie nach Beyerbach, Sammlung der Verordnungen der Reichsstadt Franckfurt am Mayn, Teil III S. 450 ff., also nicht nach dem Originaldruck (der in einem Exemplar der Frankfurter Stadtbibliothek vorliegt). Dadurch ist es gekommen, daß das einzig Wertvolle an der ganzen, sonst wenig bedeutenden, Ordnung — die in der Hauptsache nur die zum Überdruß bekannten Ermahnungen an den Rektor, die Lehrer und die Schüler enthält und im übrigen sich auf die bekannte Braunschweigisch-Lüneburgische Ordnung von Joh. Matthias Gesner bezieht (ein äußerst bequemes Verfahren!) —, nämlich der *typus lectionum* weggeblieben ist. Er findet sich aber in dem Originaldruck von 1765, und außerdem existieren noch eine ganze Reihe andere von *typi l.*, auf die unten (S. 364) einzugehen sein wird, und aus denen wir ein leidlich gutes Bild von der Stoffverteilung über die einzelnen

sammen arbeiten; so können wir hoffen, zu einem leidlich sicheren Bilde der Gesamtentwicklung zu gelangen. Für alle Teile der vielgestaltigen Jugendbildung Goethes ist dies zurzeit noch nicht möglich, da fast alle Vorarbeiten fehlen: im folgenden soll zu dem gesteckten Ziele nur auf einem, allerdings dem wichtigsten, Gebiete gestrebt werden, und aus allgemeinen Erwägungen und allverbreiteten Gewohnheiten heraus der Lateinschüler Goethe nach Bildungsgang und Leistungen verständlich gemacht werden, soweit das mit den gegenwärtigen Mitteln und dem Materiale möglich ist.

Nachdem der Knabe Goethe wohl schon als Dreijähriger (Herbst 1752) in eine Spielschule gekommen war, hat er sehr bald den ersten deutschen Unterricht von Johann Tobias Schellhaffer (Mentzel S. 35) erhalten, der noch während der Jahre 1755/56 fortdauerte; diesem Manne verdankte er wohl, nebst dem Schreiblehrer Thym, seine schöne und saubere Schülerhandschrift, die uns noch in mannigfachen 'Stechschriften' (d. h. Probeschriften, in denen die einzelnen Schreibschüler um den ersten Preis 'stachen') bei Morris und sonstwo erhalten sind. Dann kam eine lange Pause, April bis November 1756, während der Wolfgang Goethe an den Blattern krank lag. Darauf setzte unmittelbar der erste Lateinunterricht ein, den also Goethe bereits in einem Alter von 7 Jahren 3 Monaten empfing.

Von hier ab setzen nun die Data der lateinischen und griechischen Arbeiten der 'Labores juveniles' ein. Ihrer Aufzählung muß vorausgeschickt werden, daß die Handschrift im übrigen Inhalt keine chronologische Ordnung aufweist. — Die erste Eintragung steht vor den 'Exercitia privata' (Morris S. 7), Mens. Jan. 1757, also nach 2½monatigem Unterricht. Wir finden in den Arbeiten vor: Kenntnis der regelmäßigen Formenlehre in Nomen und Verbum einschließlich der Deponentia, auch einige Kenntnis der Anomala (*resurreximus, expergefecit*) und dazu eine ganz erstaunliche Fülle von Vokabeln, wie sie nur die frühere, an möglichst massenhafter Einprägung von konkreten Bezeichnungen frohe Pädagogik den Schülern vermittelte. Syntax, außer einigen Kasusregeln und den allereinfachsten Nebensatzkonstruktionen, die dem Deutschen genau entsprechen, erscheint noch nicht. Die vorhandenen 18 Abschnitte sind verschieden lang. Der Durchschnitt beträgt etwa 50 Worte. Auch an Fehlern ist einiges zu verzeichnen (was weiter unten zu erörtern sein wird).

Die nächste Datierung (Mens. Jan. 1757) erscheint vor den weitaus wichtigsten Stücken der ganzen Sammlung der 'Labores juveniles', den drei 'Colloquia' (Morris S. 18 f.), die eine besonders genaue Untersuchung (S. 366 f.) beanspruchen. Dann folgt eine (bei Morris unvollständig gegebene) Sammlung von 'Nahmen der Vögel', datiert vom Mens. Febr. 1757 (S. 32), ein kurzes juristisches Stück (S. 34), datiert Mense Majo 1757, die öfters besprochene Übersetzung von ein paar Briefen Friedrichs des Großen (S. 35—38), datiert vom

Klassen und Jahrgänge für das XVII. und XVIII. Jahrh. gewinnen können. — Es ist sehr zu bedauern, daß die Vormbaumsche Sammlung, die überall nur aus zweiter Hand nimmt und wenig zuverlässig ist, noch immer keinen Ersatz gefunden hat, und man deshalb, trotz ihrer offenkundigen Mängel, immer wieder auf sie zurückgreifen muß.

Februar 1758, und dann eine längere Sammlung von lateinischen Hausarbeiten, die von Goethe im März 1758 angefertigt wurden. Der Doppeltitel lautet: 'Etliche Übungen, so ehemals der Herr Conrektor Reinhard zur Nachahmung des Justins denen Primanern[1]) privatim teutsch in die Feder gegeben, nunmehro aber von mir J. W. G. im Monat Mertz 1758 hinwiederum abgeschrieben und übersetzt' und nicht ganz gleichlautend lateinisch: *Exercitationes quaedam a Domino Conrectore Reinhard olim ad imitationem Justini primanis quibusdam privatim germanice dictatae in latinum convertendae, nunc a me Joanne Wolfgang Goethe denuo descriptae et proprio Marte, quoad fieri potuit, e vernaculo in romanum sermonem traditae.* Es waren dies Arbeiten, die früher am Frankfurter Gymnasium (wohl für zurückgebliebene Lateiner in Prima) gestellt worden waren, und die der jugendliche Goethe vielleicht zur Bearbeitung von seinem Lateinlehrer gestellt erhalten, vielleicht auch selbständig vorgenommen hatte. Sie sind also nach etwa anderthalbjährigem Unterricht von einem noch nicht ganz Neunjährigen übersetzt worden. — Es folgen dann eine Reihe halb theologisch gehaltene Stücke (S. 55—62) und dann, wiederum datiert, *Felicitationes matutinae singulis diebus per totum Augustum 1758 excogitatae et patri charissimo apprecatae* (also, wegen des Sprachfehlers, sicherlich eigenes Gut des Lateinschülers Goethe). — Das nächste Datum findet sich S. 65: *Liber Exercitiorum Germanico-Graecorum atque Latinorum quae a Domino Scherbio*[2]) *Praeceptore meo aestimatissimo dictata et a me Jo. Wolfgang Goethe versa sunt Anno Christi Mens. Jan. 1759.* Sie enthalten einige deutsche Texte und dazu die entsprechenden lateinischen und griechischen[3]) Übersetzungen (S. 65—70). Die letzteren sind von einer Fehlerhaftigkeit, daß man erstaunen muß und geneigt ist, an unrichtige Lesung des Goethischen griechischen Textes zu glauben. Damit schließen die uns bekannt gewordenen 'Labores juveniles' ab.

In einer Übersicht also stellt sich das Entwicklungsbild von Goethes lateinischem Elementarunterricht so dar:

November 1756. Beginn des Unterrichts. 7¼ Jahr.
Januar 1757. Die Exercitia privata. 7½ Jahr.
Februar (?) 1757. Die Colloquia.
März 1758. Die Imitationen aus Justin. 8½ Jahr.
August 1758. Die Felicitationes. 9 Jahr.
Januar 1759. Die griechischen, lateinischen und deutschen Versiones. 9½ Jahr.

---

[1]) Unter diesen hat man sich keineswegs 'mehr als doppelt so alte' junge Leute vorzustellen (Mentzel S. 135), sondern etwa dreizehn- bis vierzehnjährige Knaben; denn man saß im XVIII. Jahrh. oft vier bis sechs Jahre in Prima, und über den Primanern gab es noch die Exempti in Frankfurt, die einen Übergang zur Universität darstellten. S. unten S. 364.

[2]) Vgl. Mentzel S. 118—151.

[3]) Aus mancherlei Gründen sind die 'Labores juveniles' als eine Sammlung von Reinschriften anzusehen; es ist möglich, daß bei der Umschreibung des griechischen Textes in die heute üblichen Charaktere in den Drucken mancher verzeihliche Irrtum mit untergelaufen ist. Zu einer Sicherheit des Urteils kann man nur durch Autopsie der Hs. gelangen, die dem Verf. leider nicht ermöglicht wurde.

Wenn man dies Bild oberflächlich betrachtet, so möchte man allerdings an ein nach der sprachlichen Seite hin außergewöhnlich früh entwickeltes, sogenanntes 'Wunderkind' glauben, und als solches ist denn der Schüler Wolfgang Goethe auch mehrfach hingestellt worden. Wenn sich dies im folgenden doch etwas anders darstellen sollte, so soll damit keineswegs geleugnet werden, daß Goethe auch sprachlich in sehr hohem Maße begabt gewesen ist. Das steht im Gegenteil schon lange fest, und wer es noch deutlicher sehn und bewiesen haben will, der braucht nur die Briefe des Leipziger Studenten an seine Schwester Cornelia durchzulesen; er wird erstaunt sein, wie sicher und elegant der Sechzehnjährige das Englische und Französische (und Italienische) zu handhaben wußte. Die Lektüre dieser Schriftstücke bei Morris I 118 f. ist ein wahrer Genuß; es muß herrlich gewesen sein, solch einen Bruder zu besitzen, der aus der Fülle des spielend Angeeigneten mit so leichter Hand Blumen und Blätter zu streuen wußte, aber auch anderseits ein beglückendes Gefühl, solch ein Schwesterherz in der Heimat zu wissen, dem er in all und jeder Form sich nähern konnte, und bei der er des vollen Verständnisses nicht bloß seiner Gedanken, sondern auch jeder von ihm dafür gewählten Ausdrucksweise gewiß war.

Wenn wir die gegebene Tabelle ins Auge fassen und die glänzenden Ergebnisse in den neueren Sprachen dazunehmen und von da aus rückwärts folgern, so müssen wir auf eine besonders schnelle und glückliche sprachliche Entwicklung Goethes schließen, vortrefflichen Unterricht bei ihm voraussetzen und vor allen Dingen einen Unterrichtsplan für den Knaben annehmen, der sich weit von dem herkömmlichen entfernte und sozusagen Tag für Tag sich den Fortschritten anpaßte und auf das glücklichste den Neigungen des hochbegabten Schülers entgegenkam.

Wer aber hat nun diesen Unterrichtsplan entworfen? Daß dies der jugendliche Scherbius nicht war, dem der Anfangsunterricht im Latein bei Goethe anvertraut ward, das, glaube ich, kann man bestimmt behaupten. Seine ganze Persönlichkeit[1]) spricht dagegen, und auch seine Unterrichtsmethode, die sich, wie noch zu erweisen sein wird, ganz und gar, sowohl im Lehrbüchervorrat wie in der Form der Einprägung an die Lehrweise des Frankfurter Gymnasiums anschloß, spricht nicht für einen selbständig eingeschlagenen Erziehungs- und Unterrichtsweg. Es wäre wohl auch für den 28jährigen 'Informator' ungefähr das Ungeschickteste gewesen, wenn er in einem reichen Frankfurter Patrizierhause hätte unaufgefordert als pädagogischer Reformator auftreten wollen.

So werden wir denn auf den Herrn Rat selbst zurückgreifen müssen. Die pedantische Art von Goethes Vater, der alles methodisch anzufassen und pein-

[1]) Johann Jacob Gottlieb Scherbius, geb. 1728, stammte, wie Mentzel S. 118 f. nachweist, von einem türkischen Gefangenen her und mußte sich lange als Privatlehrer herumschlagen, ehe es ihm gelang, in seiner Heimat festen Fuß zu fassen. Trotz mancherlei Bemühungen glückte es ihm nicht, eine geistliche Stelle in seiner Vaterstadt zu gewinnen, doch kam er am Frankfurter Gymnasium 1758 unter und wurde 1766 Prorektor. In seinen späteren Lebensjahren traf ihn das Unglück, von einem Verwandten Goethes zum Helden einer ungesalzenen Schulkomödie gemacht zu werden; s. Archiv für Frankf. Gesch. und Kunst, 3. Folge. IV 34. H. Grotefend, Der Prorektor und das Frankfurter Gymnasium.

lich durchzuführen liebte, wird wohl auch bei der Formung des Erziehungs- und Unterrichtsplans seiner begabten Kinder sich zur Geltung gebracht haben; daß er jedoch selbst einen von dem gewöhnlichen Schulplan so abweichenden Privatplan ganz aus sich heraus gefaßt und lediglich aus eigener Überlegung festgestellt und, ohne sich bei Fachleuten erkundigt zu haben, durchgeführt haben sollte, ist auch nicht recht wahrscheinlich. Er wird sich wohl, da er eben vom Schulunterricht abzusehn gedachte, in der 'über den Privatunterricht in guten Häusern' vorhandenen Literatur umgesehn und sich danach gerichtet haben.

Nun fehlt es aber, soweit wir sehen können, in der gleichzeitigen Literaturepoche durchaus an solchen Werken, die sich ausgesprochenermaßen dieses pädagogischen Feldes bemächtigt hätten und der Welt im Tone des pädagogischen Reformators gesagt hätten, wie man privatim den Sohn zu erziehn habe. Abgesehn von wenigen Unbescheidenen, die ihre Theorien unbekümmert um Praxis und Erfahrung verkündigten, war man damals noch der Meinung, daß man erziehliche und unterrichtliche Ratschläge nur auf Grund von langer Erfahrung und auch dann nur in Vorreden und Anmerkungen zu andern Büchern, also beiläufig mitzuteilen habe. So hatte vorbildlich schon Johann Matthias Gesner gewirkt, der seine gymnasialpädagogischen Ansichten bescheiden seiner Neuausgabe der kleinen Cellariusschen Grammatik voranstellte.[1]) So tat dies auch der Mann, dessen Lehrbücher zum Teil am Frankfurter Gymnasium eingeführt waren und nach denen der Lateinschüler Goethe gelernt hat, der damalige Rektor des Friedrichswerderschen Gymnasiums zu Berlin und spätere Hallenser Theologieprofessor Joachim Lange[2]), aus dessen Händen der 'Angehende Lateiner' (*tyro latinus*) stammt, der das erste lateinische Lehrbuch war, das Goethe in die Hand bekam, und zwar ein damals in Frankfurt, soweit man sieht, nicht eingeführtes Hilfsmittel. Zur Unterstützung für den lateinischen Elementarunterricht schuf der tüchtige Schulmann noch ein anderes Buch, in dem er auf kurzem Raum zusammendrängte, was für einen leidlichen Lateiner wissenswert war, und das der Knabe Goethe auch benutzt zu haben scheint, den 'Hodegus Latinitatis'.[3]) Dieses 1734 erschienene Werk ist nun für unsere Zwecke besonders wertvoll, denn es enthält in seiner Vorrede (die also mit dem Titelblatte nicht übereinstimmt) eine ausführliche Anweisung, wie man den Privatunterricht eines begabten Kindes zu gestalten habe, und diese stimmt mit dem oben an Daten über Goethes Privatunterricht Gesagten ziemlich überein. Die Vermutung liegt nahe, daß Goethes Vater die nicht in Frank-

---

[1]) Vgl. Paulsen, Gesch. des gel. Unterrichts II 15 Anm. und Schwabe, Schriften des Sächs. Gymn.-Vereins IV 34 Anm. 3.

[2]) Das Beste über Lange findet sich jetzt bei Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens I 130 ff. 303.

[3]) Hodegus Latini Sermonis Tripartitus, continens Institutiones stili, nec non Phrasium lectissimarum copiam, seu Anthologiam, atque flores e probatissimis auctoribus collectos. Libri tres, olim seorsim nunc conjunctim editi auctore Joachim Lange, cum praefatione de meta curriculi studiorum scholastici. Berolini, sumptib. Ambros. Haude, 1724. (Institut. stili 176 S. — Flores 152 S. — Anthologia et Flosculi 104 S.)

furt gebräuchlichen Bücher Langes (nur die 'Colloquia' las man am Gymnasium) vor dem Anfange des wohl auch teilweise von ihm selbst erteilten Unterrichts kommen ließ, sie durchlas und sich von den Ratschlägen des erfahrenen Pädagogen gar manches aneignete. Doch hören wir Lange selbst reden:

In der Vorrede, die er der gesamten Sammlung voranschickt, heißt es: — *Cum ... aliquid praefandum sit, paucis disseram de ea studiorum meta, quae in vitae scholasticae curriculo attingi queat. Loquar autem praecipue de institutione privata ... Annorum seriem, quam servo, boni praeceptoris prudentia pro arbitrio mutabit. — § 2. Puer quadrimus, una cum parca vocabulorum notiorum instillatione, docetur elementa literarum: quibus usque ad expeditam legendi facultatem per annum quintum comprehensis, anno sexto addiscit nominum et verborum paradigmata ... His mediocriter notatis eodem anno inchoatur Tirocinium paradigmaticum* (d. h. der Anhang der [wahrscheinlich von Goethe nicht benutzten] Langeschen Grammatik[1]); vgl. Eckstein, Lat. Unterr. S. 143 f.), *Grammaticae subjunctum. Vocabulorum copia hic et deinceps comparatur. — § 3. Anno septimo succedit accuratior paradigmatum tractatio ... nec non aliquis syntaxeos praegustus, una cum Tirocinii Dialogici, quod paradigmatico subjunctum est, usu. — § 4. Annus octavus, praeter sedulam ... repetitionem impenditur facilioribus Ciceronis Epistolis ac Cornelio Nepoti ... Hoc anno commode inchoatur Latini sermonis extemporalitas. — § 6. Anno nono Cornelius Nepos ... repetitur, sed ita, ut diversis horis hic etiam ferveat Eutropii aut Justini tractatio, hoc anno facile absolvenda, saltem maxima ex parte. — § 7. Anno decimo noni anni pensa ... repetuntur, ... una cum crebris stili exercitiis, ante hos, qui hic locum habent, profectus non facile exigendis.* Das Weitere, das den Privatschüler (der nach § 13 das Hebräische im achten, nach § 16 das Griechische im zehnten Jahre [und zwar mit den ersten sieben Kapiteln des Matthäusevangeliums] beginnen soll) bis zum 19. Jahre, d. h. bis zum Übergang auf die Universität begleitet, gehört, weil über unsern Rahmen hinausgehend, nicht hierher.

Es liegt also bei Lange, mit kleinen Ausnahmen, derselbe Erziehungsplan im Lateinischen vor, der bei dem Schüler Goethe nach dem Ausweis der Daten in den 'Labores juveniles' befolgt worden ist.

Auch hier wird die Sache am besten durch eine kleine Tabelle veranschau-

---

[1]) Der Titel des viel gebrauchten, jetzt nicht mehr häufig aufzufindenden Lehrbuchs ist: Joachim Langens, Pastors und des Fried. Gymn. in Berlin Rectoris Verbesserte und Erleichterte Lateinische Grammatica, In welcher durch hinlängliche Paradigmata, Richtige Grundregeln und nöthigen Vorrath an Vocabulis nebst der Poesie eine deutliche, kurze und doch völlige Anweisung zur Lateinischen Sprache gegeben wird. Mit einer Vorrede von Verbesserung des Schulwesens. Mit Kgl. Preuß. und Churfürstl. Brandenburg. Privilegio. Berlin, In Verlegung des Waysenhauses zu Halle, 1705. 384 S. 8°. — Von der 'andern' Auflage an hatte der Titel den Zusatz: — und vom Gebrauch dieses Buches mit einem Anhange eines nützlichen Paradigmatischen und Dialogischen Tirocinii: Also eingerichtet, daß ein Knabe mit Ersparung der Kosten, Zeit und Muse, hiervon sofort auf die Autores geführt werden könne. — Die Vorrede, die sich besonders gegen das Ideal des *homo politicus* wendet (Christian Weise), ist ein besonders interessantes Stück zur Geschichte der Methodik des lateinischen Unterrichts.

licht, die wir mit der oben gegebenen Zusammenstellung aus den Daten der 'Labores juveniles' kombinieren:

Lange:	Goethe:
4 Jahre: Beginn des Lesens und Schreibens.	1752/53 bei der Frau Hoffinn.
6 Jahre: *nominum et verborum paradigmata.*	[Goethes Blatternerkrankung.]
7 Jahre: *accuratior paradigmatum tractatio. Tirocinium dialogicum.*	1756. Beginn des Unterrichts. Die Colloquia.
8 Jahre: Cornelius Nepos.	1757. Cornelius Nepos nach Dichtung und Wahrheit I 48.
9 Jahre: Eutropius und Justinus.	1758. Imitationen aus Justin.
10 Jahre: Beginn des Griechischen.	1759. Die Exercitationes graecae et latinae

und die bei Morris I 74 sich anschließenden, also nach dem Anordnungsprinzip der 'Labores juveniles' zeitlich nach den 'Exercitationes' anzusetzenden, Übersetzungen aus Äsop.

Zweierlei läßt sich gegen die offenbar hier vorliegende Übereinstimmung vorbringen: einmal, daß es nicht gerade der Langesche Vorschlag für die Privaterziehung gewesen sein müsse, nach dem Goethe gebildet worden sei, und zweitens, daß Lange hauptsächlich von der Arbeit in den Lehrstunden gesprochen habe, während wir unsere Schlüsse lediglich aus den 'Labores juveniles' ziehn, also Goetheschen 'Schularbeiten', die noch dazu nicht in den Originalen, sondern in einer sehr saubern, durchgefeilten Reinschrift uns vorliegen.

Der erste Einwurf bringt uns auf die Frage, ob etwa Goethes Vater oder Scherbius nach den sonst in Frankfurt vorhandenen und bekannten Einrichtungen öffentlicher und privater Natur den Lehrplan für den Lateinunterricht des Knaben Wolfgang hätten einrichten können. Von Goethes Vater, hinsichtlich seiner schulsystematischen Kenntnisse im ganzen und einzelnen, wissen wir nichts: wohl aber ist uns bekannt, daß Scherbius manches von diesen Dingen gewußt und auch sich angeeignet hat: er war Frankfurter Kind, ging vom dortigen Gymnasium nach Jena, hoffte in Frankfurt wieder anzukommen und ist auch schließlich dort Prorektor grworden. So ist es denn kein Wunder, daß er von seinen Schulerfahrungen her alles wieder verwendete, was ihm irgend brauchbar schien, und das ist nicht wenig gewesen.

Zunächst verwendete er in Goethes Lateinunterricht alle die Schulbücher, die er selbst gehabt hatte; Goethe hat mit der einen bedeutsamen Ausnahme von Langes 'Angehendem Lateiner', soviel wir wissen, nur solche Lehrbücher benutzt, die auch an dem Frankfurter Gymnasium kurz vor und zu gleicher Zeit mit seinem Lateinunterricht von 1757—1759 verwendet worden sind. Der Nachweis dafür liegt in den noch heute vorhandenen 'Typi lectionum' (unsern Stundenplänen entsprechend), deren auf der Frankfurter Stadtbibliothek eine ganze Anzahl aufbewahrt werden. — Welche Schulbücher sind nun für Goethes Lateinunterricht urkundlich nachweisbar? Darüber sind wir außer den ver-

streuten Notizen in 'Dichtung und Wahrheit' zum Glück (mit genauem Datum) aus einem der 'Colloquia' genauer unterrichtet: Wolfgang und Maximilian unterhalten sich vor einer Lateinstunde, zu der der Lehrer noch nicht erschienen ist, was sie tun sollen, und Wolfgang schlägt dem unartigen Kameraden vor (Morris S. 24):

M. Dic quaeso, quomodo fallendum nobis tempus, donec Didascalus veniat.[1])

W. Speccii interea praxin Declinationum et Conjugationum ad manus sumamus.

M. Fac missum hunc temporis traducendi modum.

W. Visne forsan mecum Comenii orbem sensualium pictum evolvere et par numerorum repetere?

M. Nequidem hunc, quamvis renovatus et quadrilinguis esset.

W. Unum adhuc auctorem proponam, tironem nempe latinum (deutsche Übersetzung: der angehende Lateiner).

M. Nequaquam: apage nunc omnes libros.

Als erstes Handbüchlein tritt uns also der 'Speccius' entgegen, ein unendlich viel verwendetes Schulbuch, das aber recht selten geworden und von dem heutzutage vollständige Exemplare durchaus nicht auf allen Bibliotheken vorhanden sind.[2]) Dieses Buch war damals bereits seit längerer Zeit Frankfurter Schulgut, denn wir finden es in den Typi lectionum von 1763 und 1765 als

[1]) Es werden von den noch öfters anzuführenden 'Colloquia' nur die lateinischen Textworte zitiert. Denn diese sind das Original, nicht der deutsche Text, der erst nach dem Latein übersetzt worden ist. Der Beweis liegt darin, daß der Übersetzer öfters das Latein nicht verstanden hat (wegen dort vorliegender Fehler auch nicht verstehen konnte) und daß er öfters ihm unbekannte Wörter einfach ausgelassen hat. So wußte z. B. der Übersetzer nicht, was in Gespräch 1. *accipe hanc exilem licet cossisque erosam ligni particulam* (empfange hiermit ein zwar unansehnlich Stück-Holtz usw.) bedeute und konnte es auch nicht wissen, denn *cossis* ist ein Schreibfehler und steht für *costis* (Schiffsrippen), was der Zusammenhang fordert. Ebenso in Coll. 2., wo sich die beiden Schüler 'mit den Köpfen stutzen' wollen (*concurramus* [nicht *concuramus*, wie Morris hat] *frontibus interim adversis*), und auf Wolfgangs Weigerung Maximilian antwortet: *quid tum? videamus quisnam nostrum durius habeat granium* (Was schadet es: laß sehen, wer den härtesten habe, sc. Kopf). Er hat *granium* ebenfalls nicht gewußt und auch nicht wissen können, da es sich um *cranium* (Schädeldecke) handelt. Vgl. auch S. 367.

[2]) Über Speccius vgl. J. Lattmann, Gesch. der Methodik des lat. Elementarunterrichts, Göttingen 1896, S. 130—144; Kämmel, Leipz. Schulwesen S. 286. 484 Anm. Vgl. A. D. B. XXXV 76 (Bolte). Die Geschichtschreiber des lat. Unterrichts (Fr. Eckstein, Paulsen, Ziegler) haben das Buch ganz übersehen, und darum möge eine kurze Angabe darüber hier als gerechtfertigt erscheinen. Erschienen ist es zuerst 1633 und hat seitdem eine große Menge Auflagen erlebt: durch Vermittlung der Auskunftsstelle in Berlin kenne ich Nürnberger Ausgaben von 1643, 1699 (Halle, Hauptbibl. der Franckeschen Stiftungen), 1747, 1763 (Dresden, Kgl. Bibl.), Gießener von 1745, 1775 (Frankfurt, Stadtbibl.; Berlin, Kgl. Bibl.), Flensburger (von Esmarch überarbeitete Neuauflage) von 1785, 1798 (Berlin, Kgl. Bibl.), und außerdem das (meist zitierte) Exemplar der Leipz. Comeniusbibliothek von 1768. — Das Wesentliche an dem Buche sind die angefügten 'Hundert ein und neuntzig Kleine Argumentlein oder Exercitia, auf alle Conjugationes gerichtet', also das erste methodisch eingerichtete Übungsbuch zum Übersetzen (vgl. Lattmann a. a. O. S. 131 und Schwabe, Beiträge S. 115 Anm. 2). Die Argumente sind durchweg recht kurz, etwa den 'Exercitia privata' entsprechend. Das Buch verdiente einmal eine genauere Behandlung.

solches kurzweg erwähnt, so wie man heute etwa 'Stegmann' oder 'Gerth' sagt. Seine Einrichtung war die, daß man die Deklinationen und Konjugationen mit den allereinfachsten syntaktischen Regeln verband, und somit eine nach zwei Seiten hin wirkende Einübung im Lateinischen vornahm, eine Methode, die im XVII. Jahrh. aufgekommen ist, besonders von Rhenius[1]) betont wurde, in ähnlicher Form in Langes 'Angehendem Lateiner' wiederkehrt und erst mit der Cellariusschen Grammatik in ihrer Neubearbeitung durch J. M. Gesner wieder abgekommen ist. Daß Goethe den Speccius benutzt hat, geht aus der Form der 'Exercitia privata' (Morris S. 7 f.) hervor, wo z. B. Nr. 1 das Präsens der dritten Konjugation und die erste Deklination, Nr. 2 das Passivum von *habere*, das 17. (vom 22. März) den adhortativen Konjunktiv übt, und wird obendrein noch dadurch bewiesen, daß das Exercitium 6 direkt aus Speccius (Nr. 147, S. 157) entnommen ist und über das Hilfszeitwort *sum* handelt. Die 'Exercitia' übrigens, die dem Speccius von dem Lehrer (also wohl Scherbius) nachgebildet worden sind, sind bei weitem weniger gut gearbeitet und stehen, methodisch betrachtet, um ein beträchtliches hinter dem alten Übungsbuche zurück.

Das zweite Buch, das uns in dem genannten Gespräch als vielbenutztes Schulbuch genannt wird, ist der 'Orbis pictus' des Comenius. Daß dieses höchst amüsante Werk, das auf die liebenswürdigste und geschickteste Weise eine geradezu unglaubliche Masse von Vokabeln und Wendungen an die lateinischen Elementarschüler heranbrachte, auch für den Knaben Goethe ein wahres Entzücken gewesen ist, darf man wohl annehmen, obwohl er sich in seinen späteren Jahren (wenigstens zur Entstehungszeit von 'Dichtung und Wahrheit') nicht wieder daran erinnert zu haben scheint, denn ein guter Teil der 'Colloquia' ist daraus zusammengewoben, und ohne Benutzung des 'Orbis pictus' ist es überhaupt nicht denkbar, daß diese Arbeiten sowohl lateinisch konzipiert, als auch vom Schüler irgendwie aus dem Deutschen haben übersetzt werden können. Welche Ausgabe Goethe gehabt haben mag, ist unmöglich zu bestimmen; der Anspielung nach muß es eine viersprachige gewesen sein. Wir werden wohl hier die ostdeutschen Ausgaben, die auf slavische Nachbaridiome (Tschechisch, Polnisch) Rücksicht nehmen, ausschließen müssen und an solche Bearbeitungen zu denken haben, die Französisch und Italienisch hinzufügten, und von denen eine, fast mit Goethes Knabenzeit gleichzeitige, in dem bekannten Endterschen Verlage von Nürnberg, der auch die verschiedenen Specciusausgaben verlegt hat, herausgekommen ist.[2]) Auch der 'Orbis pictus' war ein damals am Frankfurter Gymnasium vielfach benutztes Lehrbuch; wir finden ihn in einer ganzen Reihe der Typi lectionum. Schon in dem alten Typus von 1692 tritt er auf und hat lange Zeit nach Goethes Lateinschülerjahren noch weiter geherrscht. Der besonders für Goethes Entwicklungsjahre wichtige T. l. 1763 und 1765 weist ihn noch als ständiges Lehrbuch für die Klassen IV—VI auf, dem in V

[1]) Vgl. Lattmann, Gesch. der Methodik des lat. Elementarunterrichts S. 88 f.

[2]) Comenius, Orbis pictus, Pictura et nomenclatura Germanica, Latina, Gallica et Italica ed. Coutelle, Norimb. 1757. Nur der erste Teil, der aber auch Bibelsprüche als Zutaten hat.

und VI je drei Stunden, in IV noch eine gewidmet worden ist. Wir haben uns den 'Orbis pictus', dessen Reichhaltigkeit ganz erstaunlich ist, als einzige Grundlage für die Vokabelerlernung und -kenntnis Wolfgang Goethes zu denken, und daneben kein anderes Vokabelbuch anzunehmen.[1]) Die schönen Bilder und die dazugefügte lateinische, durchaus *pro captu puerorum* gegebene Belehrung mochten es ihm angetan haben; jedenfalls besaß er durch dieses treffliche Hilfsmittel eine solche Vokabelkenntnis, daß man staunen muß. Es war so recht ein Buch für den emsigen und auf das Konkrete gerichteten Privatfleiß und in hohem Grade geeignet, einem wißbegierigen Knabenherzen zu gefallen und einen tüchtigen, mit gutem Gedächtnis ausgestatteten Schüler auf das trefflichste zu fördern.

Zu dem gleichen Zwecke schneller und intensiver Förderung war auch das auf den Grammatikunterricht berechnete Lehrbuch, der 'Angehende Lateiner' angetan, das Goethe sowohl in 'Dichtung und Wahrheit', wie in der angezogenen Colloquiumstelle erwähnt. Da mit diesem Lehrbuch in der über Goethes Knabenzeit vorhandenen Literatur und auch sonst mancherlei Unglück vorgefallen ist, das zum großen Teil auf dem Umstande beruht, daß man über ein Buch geschrieben hat, ohne es überhaupt zu sehen oder seiner Entwicklungs- und Druckgeschichte nachzugehen, so muß hier etwas weiter ausgeholt werden. E. Mentzel a. a. O. verwechselt es mit dem 'Liber memorialis' des Cellarius, den sie für ein Wörterbuch hält. Weit schlimmer aber, weil in einem spezialwissenschaftlichen Werke, ist das Versehen von Lattmann a. a. O. S. 251, der es 'einem anderen Halleschen Pädagogen' zuschreibt, der, 'ohne sein Verhältnis zu Lange anzudeuten, ein noch vollkommeneres Lehrbuch für die unteren Stufen des lateinischen Unterrichts' verfaßt, dessen Haupttitel ist 'Der angehende Lateiner'.[2]) Da das Buch, dessen erste Auflage noch nicht hat aufgefunden werden können, im Verlage des Halleschen Waisenhauses erschien, wo auch von den übrigen Langeschen Schriften eine große Anzahl herausgekommen ist, und schon seinem Titel nach (was sich durch eine Nachprüfung

---

[1]) Jedenfalls nicht den 'Liber memorialis' des Cellarius, von dem die ganze Überlieferung schweigt. Die Anm. 29 bei E. Mentzel S. 360 zeigt eine arge Verwirrung. Denn der L. m. war ein Vokabular, kein Wörterbuch (vgl. Beiträge S. 34), und hat mit dem 'Angehenden Lateiner' nichts zu tun; der in 'Dichtung und Wahrheit' erwähnte Cellarius ist aber die lateinische Grammatik; vgl. Eckstein, Lat. Unterricht S. 142; Lattmann S. 196 ff.

[2]) Mir lag vor das Ex. der Dresd. Kgl. Bibl. (Ling. lat. 528; nach dem roten Maroquinband mit dem Kurwappen zu schließen das Exemplar, nach dem die kurfürstlichen Kinder unterrichtet wurden): 'Der Angehende Lateiner, das ist Erste Übungen der Lateinischen Sprache nach der Langischen Grammatic, bestehend in mehr als zweytausend Formeln und auserlesenen Sententien guter Auctorum, in zwey Cursus abgetheilet und also eingerichtet, daß nicht nur die Langische Grammatic auf eine Sehr deutliche, leichte, annehmliche und nützliche Weise dabey tractiert; Sondern auch der Jugend mit eben der Arbeit sowol eine Menge lateinischer Wörter und Redensarten, als auch eine grosse Anzahl guter Moralien spielend beygebracht werden könne. Nebst einigen in der Übung sehr vortheilhaftig befundenen Tabellen, und einem besondern Nomenclatore, der hierinnen vorkommenden lateinischen Wörter.' Editio III. Halle in Verlegung des Waysenhauses 1747. XXXII, 328 und 142 S. kl. 8°.

bestätigt hat) sich durchaus an die Langesche Grammatik (die den Cellarius verdrängen sollte, was ihr in Kursachsen nicht gelang, wohl aber in Preußen, bis die offizielle Grammatik herauskam) anschloß, so ist die Folgerung wohl nicht zu kühn, daß dieses Buch durchaus im Langeschen Fahrwasser segelt, ja vielleicht sogar von Lange inspiriert oder gar selbst verfaßt ist. Auf die Person kommt es hierbei nicht so sehr an wie auf die grammatische Richtung, die sich in der Tat bei den Langeschen Grammatiken und dem 'Angehenden Lateiner' als genau die nämliche darstellt.

Von den vielen Beweisen dafür greife ich einen der wichtigsten heraus. In der methodologischen Vorbemerkung zu seiner Grammatik § 34 verlangt Lange, daß sieben syntaktische Hauptregeln für den Elementarlateiner vorhanden sein sollen; genau dieselben kehren im 'Angehenden Lateiner' wieder und werden den 'Tagereisen' des angehenden Lateiners so zugrunde gelegt, daß man mit ihnen die bekannten (nicht Zumptischen, sondern weit älteren) Genusregeln kombiniert.[1]) Diese Genusregeln, für die sich Lange auf ein älteres (von mir noch nicht wieder aufgefundenes) Buch (Knauths 'Chiragogus') als Quelle beruft, sind übrigens ganz genau dieselben, die auch in der Langeschen Grammatik sich vorfinden, und zwar ebenfalls in einer doppelten Fassung, einer älteren, die die Worte einfach sammelt (so die 'große' Regel 'Viele Wörter sind in is Masculini generis'), und der jüngeren, die die Wörter systematisiert und dadurch die Regel erleichtern und verkürzen will ('Vom is nimm aus das -mis und -nis, Ingleichen folgende auf -lis' usw.). Nachdem die Genusregeln absolviert sind, kommen andere Regeln daran, und wir haben also, an einem Beispiel dargestellt, etwa folgenden methodischen Gang:

I. Syntaktische Hauptregel: 'So oft ein Adjectivum steht, Das auf ein Substantivum geht, So merke wohl, daß gleich seyn muß Der casus, genus, numerus', und Pensum 9 (Unterregel): 'Brauch' männlich o, or, os und er und es, dabey der Sylben mehr.'

An die sieben Hauptregeln (Übereinstimmung von Adjektiv und Substantiv, die fünf Kasus, Konjunktiv) schließen sich als zweiter Kursus fünfzig Spezialregeln an, die den Hauptregeln untergeordnet sind (also z. B. der 4. Hauptregel vom Dativ die 18.—23. Spezialregel, die die Kasuslehre von persuadeo, nubo, den Kompositen von ad, ante usw. einzuprägen haben). Dem ersten Kursus sind kurze deutsche Sätze, dem zweiten lateinische Musterbeispiele zugefügt. Als Anhang folgen alphabetisch geordnet 'vermischte Exempel', die an die Colloquia Langei anschließen und, mit diesen verknüpft, zu grammatisch-syntaktischen Übungen benutzt werden.

---

[1]) Die Geschichte der 'gereimten' lateinischen Grammatik ist ziemlich alt und noch nicht erforscht. Die Angaben O. Kohls in Reins Enzyklop. III 33 genügen nicht recht. Sehr wertvolle Nachweisungen enthält das Clausthaler Programm von Jul. Lattmann 1885, Grundsätze für die Gestaltung der lateinischen Schulgrammatik. (Über die Genusregeln S. 11.) Andere Hinweise auch bei Lattmann, Gesch. der Methodik S. 251. 253. Eine sehr wichtige Quelle war die Wiener 'Erleichterte und lustige latein. Grammatik in deutschen Versen. Meist nach Alvarischer Art und Ordnung gestellt von Joh. G. Joseph Lischken', 1756.

Nach diesem Werkchen also lernte der Knabe Goethe die lateinischen syntaktischen Anfangsgründe und hat sich ihre sehr fragwürdigen 'poetischen' Regeln 'vorgetrommelt und vorgesungen'. Ein Gesamtüberblick über das ganze Regelwerk des Buches bestätigt die Richtigkeit von Goethes Urteil über die damalige lateinische Grammatik in jeder Hinsicht, wenngleich der 'Angehende Lateiner' sich durchaus als etwas Neues und als einen großen Fortschritt auf dem Gebiete der lateinischen Methodik ausgab, eine Behauptung, die schon von Lattmann a. a. O. S. 253 auf ihren richtigen Wert zurückgeführt worden ist.

Dieses Werkchen nun ist auf der Frankfurter Schule nicht nachgewiesen: man meinte wohl für den lateinischen Elementarunterricht genug getan zu haben, wenn man als Grammatik den Cellarius, als Übungsbuch den Speccius verwendete. Trotzdem blieb die Langesche Schriftstellerei auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichts der Frankfurter Schule nicht fremd. Denn wir finden im Typus lectionum von 1763 für V und VI *Langii colloquia* angesetzt, und diese müssen von da ab eine Weile benützt worden sein. Wir müssen auch auf sie einen kurzen Blick werfen, schon um der drei Colloquia willen, die sich in den 'Labores juveniles' befinden. Die 100 Langeschen Colloquia bildeten einen Anhang zu seiner Grammatik, bildeten zehn decuriae und stellten ungefähr den Verlauf eines Schultags dar, ohne sich jedoch ängstlich an die Disposition zu binden. Sie lösten damit die alten vielgebrauchten (übrigens auch in Frankfurt am Gymnasium verwendeten) und bewährten Bücher des Mathurin Cordier[1]) und Castellio ab, ohne für diese einen geeigneten Ersatz zu bieten[2]); denn die Gespräche sind lahm und langweilig, nirgends findet sich eine Spur von Witz oder von dem schönen vollen Aufgehen der alten Humanistenschulmeister in dieser ihrer Lebensaufgabe, das auch über ihre Schulbücher einen so warmen Glanz verbreitet. Berechnet waren diese Bücher für den zweiten

[1]) Über Cordier vgl. Al. Bömer, Schülergespräche S. 200 (Texte und Forschungen zur Gesch. d. Erziehung u. d. Unterr. Heft I, Berlin, J. Harrwitz 1897). — Über Castellio ebd. S. 148. — Von Cordier, dessen Buch lange in Frankfurt gebraucht worden ist, vgl. Bömer S. 224, existieren auch ein paar Goethes Knabenjahren gleichzeitige Ausgaben; s. ebd. S. 205.

[2]) Um einen Begriff davon zu geben, setze ich die Einteilung der 9. Decurie *de coena* her. Christianus und Polycarpus unterreden sich 1. *de instruenda mensa*, 2. *de ciborum varietate*, 3. *de siti ac potu*, 4. *de fame et edacitate*, 5. *de sale*, 6. *de ovis*, 7. *de adventu convivae*, 8. *de caneris*, 9. *de philosophica temporum interpretatione*, 10. *de mensa secunda et bellariis*. Als Beispiel für Langes Gesprächkunst diene (S. 397) *de re scholastica cap. 3 de libris: Polycarpus. Quid gestas sub pallio, Nathanael? N. Libros scholasticos. P. Ostende mihi eos. N. Ecce tibi omnes et singulos. P. Hem! quantum fasciculum video, Bibliothecam mihi videris portare. N. Noli mirari multitudinem: sunt tantum septem. P. Dic quaeso singulorum nomina. N. Primus vocatur Donatus, secundus Vestibulum, tertius Orbis pictus, quartus Vocabularium, quintus Grammatica, sextus Tirocinium, septimus est liber colloquiorum. P. O librorum, imo et impensarum nimium sed scientiae parum! N. Tu vero, ubi tuos habes? P. Ecce, hic sunt, et quidem in uno omnes: haec est grammatica mea* (d. h. die Langesche)*: huius parte prima secunda et tertia continetur Donatus: quarta Syntaxis, quinta Copia Vocabulorum, sexta Poësis, Appendix sistit tirocinium et colloquia in epitome. N. Non erras: quod enim fieri potest per pauca, non debet fieri per plura. Rogabo patrem meum, ut mihi eundem librum emat.*

und dritten Kursus und konnten also recht wohl mit dem 'Angehenden Lateiner' verbunden und als Schulmaterial verwendet werden. Wir wollen hoffen, daß man Goethe mit diesen Colloquia verschont hat: denn daß er überhaupt colloquia gelesen hat und diesen Zweig der damaligen Schulbuchliteratur auch hat studieren müssen, liegt einmal in der ganzen Zeit begründet und wird auch obendrein noch durch die drei Colloquia der 'Labores juveniles' erhärtet, die ohne genauere Bekanntschaft mit diesem heutzutage längst ausgestorbenen Genus der Elementarlektüre gar nicht denkbar sind, mögen sie nun verfaßt sein, von wem sie wollen.

Was sonst noch aus der Schulbuchliteratur bekannt geworden ist, ist verhältnismäßig wenig. Goethe spricht in 'Dichtung und Wahrheit' noch von dem Cellarius[1]), den er habe auswendig lernen müssen; es ist damit die vielbekannte Bearbeitung des beliebten Hilfsmittels durch Gesner gemeint. Ferner nennt er das Handwörterbuch des Pasor[2]) zum Neuen Testament und eine Acerra philologica[3]), für die sich aber, beim Mangel aller genaueren Angaben, vorerst nicht sagen läßt, welche es war, und wes Inhalts sie gewesen ist. An Lektüre wird uns Cornelius Nepos genannt und späterhin Ovids Verwandlungen; die letzteren fallen aus dem sonst in Frankfurt beliebten Rahmen der Schullektüre heraus.

Aus der Betrachtung der bei Goethes elementarem Lateinunterricht verwendeten Schulbücher ergibt sich also, daß man ihn in der Hauptsache nach den in Frankfurt üblichen Schulbüchern unterwies und als neues Buch lediglich der 'Angehende Lateiner', eine nicht einmal sehr zweckmäßige Neuakquisition, hinzutrat.

Wir wenden uns nun zum letzten und wichtigsten Punkte unserer Darlegungen und suchen die Frage zu beantworten: Welches war die Methode, nach der Goethe in die Elemente des Latein eingeführt wurde, und

---

[1]) Cellarius vgl. Lattmann a. a. O. S. 196; Eckstein S. 142. Ein Frankfurter Druck ist mir nicht bekannt geworden.

[2]) Über Pasor vgl. Ersch u. Gruber III. Abt. Bd. XIII Sp. 33 f. (von Sprengel). Das bewußte Wörterbuch hieß Manuale graecarum vocum Novi Testamenti. Es gab davon auch eine Duodezausgabe, die in Frankfurt 1672 erschienen war, ein vielverwendetes Schulbuch.

[3]) E. Mentzel S. 360 denkt an die vielzitierte Acerra philologica des Peter Laurem- (oder Lauren)berg, vgl. ADB. XVIII 59 (Schumann), die 1633 (? wohl 1637) zuerst in Rostock erschien, und von der die Leipziger Universitätsbibliothek drei Ausgaben (von 1684, 1711 und 1715) besitzt. Vgl. Goed. Grdrß. III 265. Es war ein bekanntes in deutscher Sprache geschriebenes Schwankbuch, das mit der römischen Geschichte anfing und die Schüler auf lustige Art in das Altertum einführen sollte. Der volle Titel ist: 'Neue und vermehrte *Acerra philologica*, das ist 650 (später: 700) außerlesene, nützliche und denkwürdige Historien und Diskursen auß den berühmtesten Griechischen und Lateinischen Skribenten zusammengetragen. Allen Liebhabern der Historien zur Ergetzung. Insonderheit der studirenden Jugend zu mercklicher Übung und notwendigem Unterricht in allen Stücken beförderlich.' Goed. führt a. a. O. auch eine in Frankfurt 1708 erschienene Ausgabe an, die wir uns (die Richtigkeit von Mentzels Vermutung angenommen) also dann in den Händen des Schülers Wolfgang zu denken hätten. Es ist ein Glied in der großen und noch völlig unerforschten Apophthegmenliteratur, die nach antikem Vorbild während der Renaissance wieder aufkam, in Italien und Frankreich ihre erste Heimat fand, dann nach Deutschland übersiedelte, sich in einen katholischen und protestantischen Zweig spaltete und hier fortbestand bis in die ersten Dezennien des XIX. Jahrh.

wie sind die von ihm vorliegenden Arbeiten für diesen Zweck auszunutzen und zu beurteilen?

Wir gehen dabei von der Annahme aus, daß die Daten in den 'Labores juveniles' zuverlässig sind, und stützen auf sie und auf die oben gewonnenen Resultate unsere Schlüsse.

Nachdem wir gesehen haben, daß der Unterrichtsplan des Vaters Goethe in der Hauptsache sich an einen der herkömmlichen Informationspläne anlehnte, und zweitens, daß der Knabe Goethe nach den damals in Frankfurt landläufigen Büchern (mit Ausnahme des 'Angehenden Lateiners') unterrichtet ward, wird man die Vermutung wohl nicht unbegründet finden, daß die Methode der Einprägung sich von der landläufigen nicht weit entfernt hat, ja fast immer mit ihr parallel gegangen ist.

Nun muß ja freilich das Letzte und Beste an aller Pädagogik, nämlich der unmittelbare Einblick in die lebendige Schulstunde, unseren Augen verborgen bleiben, und wir können in den eigentlichen Gang des Unterrichts nur mittelbar einen Einblick gewinnen, indem wir aus den zufälligen Äußerungen von Schülern und aus den Schularbeiten und den darin vorliegenden Leistungen Rückschlüsse machen. Jeder Schulmann weiß aber, daß die erste Quelle sehr zweifelhaften Wertes ist, und daß zu viele Imponderabilien dabei in Frage kommen, um darauf irgendwie großes oder gar entscheidendes Gewicht zu legen.

Wir lassen deshalb die betreffenden Äußerungen in 'Dichtung und Wahrheit' beiseite und halten uns lediglich an die 'Labores juveniles'. Wenn man nun, ohne die Handschrift selbst gesehen zu haben, ein solches Urteil wagen darf, so machen sämtliche Arbeiten, die in der Handschrift vereinigt sind, durchaus den Eindruck von Reinschriften, d. h. wir haben nicht die eigentliche, der Korrektur unterworfene Schularbeit, sondern eine dem Privatfleiß des Knaben Goethe verdankte Sammlung von Emendatis vor uns, die zu irgend einem Zwecke angelegt wurde, um späterhin einmal feierlich zu paradieren. Verf. erinnert sich, in seiner Jugend noch mehrfach solche Sammlungen gesehen zu haben, die sauber gebunden bei den öffentlichen Prüfungen auslagen und späterhin in den Familien wie Heiligtümer aufbewahrt wurden.

Aus diesem Umstande erklärt sich auch am besten die große Sauberkeit der Handschrift, sowohl nach dem Äußeren, als auch nach der Seite der Fehlerhaftigkeit hin, mit Ausnahme der griechischen Exerzitien (s. oben S. 351). Trotz des großen Fleißes und der Sorgfältigkeit der 'Labores juveniles' sind freilich einige Kleinigkeiten doch stehen geblieben, die teils jedem Lateinlehrer wohlbekannte Versehen sind (so z. B. *peperis* st. *pepereris* [Morr. S. 28], *commitenda* st. *committenda* [Morr. S. 21], *filli* für *fili* [ebenda], *minori* für *minore* [Morr. S. 22] u. a.), teils als Verstöße gegen die Syntax sich aus dem noch recht mangelhaften Unterricht in der Tempus- und Moduslehre erklären, besonders die oft recht bedenkliche Consecutio temporum. Aber im Ganzen machen sie den allerbesten Eindruck, freilich durchaus nicht den der Übungen eines Elementarschülers. Alles ist gefeilt, durchgearbeitet und meistens gut lateinisch (d. h. *pro captu et pro tempore*).

Mustern wir nun die einzelnen Übungen durch, deren zeitliche Ordnung oben angegeben worden ist (S. 351), so erscheinen sie alle, mit Ausnahme der 'Colloquia', durchaus zweckentsprechend. Die 18 'Exercitia privata' (Morr. S. 7—14), mit denen der Reigen anhebt, behandeln sehr verschiedene Themata.[1] Soweit sie sachlichen Inhalts sind, haben wir in ihnen nur Variationen zum 'Orbis pictus', ersten Teil. So ist Exercit. 4 aus Orbis pictus I S. 19 heraus entwickelt worden, Exercit. 9 aus I 23, Exercit. 13 aus I 25, Exercit. 14 aus I 27, Exercit. 15 aus I 27 (zweitem Teil), Exerc. 16 aus I 27 (letztem Teil). Die Quelle der moralisierenden Exercitien habe ich nicht ausfindig machen können, leider auch nicht von Exercit. 11, das einen ganz besonderen Charakter trägt und sicher ebenfalls aus einer ähnlichen Quelle, wie der 'Orbis pictus', entlehnt worden ist.

Um von der Form der Benutzung eine Vorstellung zu geben, setze ich als Beispiel Exercit. 9 und Orbis pictus I 23 her:

Nihil est pulchrius, quam in pratis herbas in campo fruges, et olera, et in sylvis fungos fragarum(?) mirtillosque, Sub terra autem metalla lapides et mineralia videre, nam manus domini haec cuncta produxit.

Pratum producit gramina cum floribus et herbis ... arvum fert fruges et olera. In sylvis proveniunt fungi, fraga et myrtilli etc. Sub terra nascuntur metalla, lapides mineralia.

Wir haben hier ein ganz offenbares Beispiel der im XVII. und XVIII. Jahrh. weitverbreiteten Schulübung der Imitation. Der 'Orbis pictus' ist nicht nur im Material, sondern auch in der Reihenfolge des Materials (vom Lehrer) zugrunde gelegt worden. Wem das lateinische Beispiel noch nicht genügt, der möge das Deutsch zu Exercit. 16 mit dem des Comenius vergleichen, um die vollständige Übereinstimmung zu gewahren. Daß die Übungen als 'Exercitia privata' bezeichnet sind, darf nicht den Glauben erwecken, als wenn etwa der Knabe Goethe sie sich selbst zusammengestellt habe. Dem widerspricht der Inhalt der moralisierenden Stücke, deren ganzer Ton der Denkweise eines Knaben völlig fernliegt und an die 'Trübsinnigkeit und Pedanterie' erinnert, die man ihm eben fernhalten wollte. Ferner widerspricht in den realistischen Stücken dem auch das Latein, das eine Anzahl Worte und Wendungen enthält, die der Knabe nach kaum dreimonatigem Unterricht noch nicht wissen konnte (so *betula* = Rute, *pellucidus, limpidus, metallifodina, toto caelo differre*). Wir werden also Scherbius (oder Goethes Vater) als Autor dieser Schulübungen anzusehen haben, der sie zuerst nach dem 'Orbis pictus' lateinisch entwarf, hierauf ins Deutsche übersetzte und dann diesen Text dem Knaben Goethe als Hausaufgabe stellte, deren Emendatum uns nun (in Urtext und Übersetzung) vorliegt.

Wir wenden uns hierauf zu einer ganz ähnlichen, aber auf einer weit höheren grammatischen Entwicklungsstufe stehenden Übung, zu den Imitationen aus Justin (Morris S. 39f.), die ehemals der Konrektor Reinhard[2]) vom Frank-

---

[1]) Es sei gestattet, einige Versehen bei Morris, die vielleicht auf die Hs. zurückgehen, hier aufzuführen: Ex. 3 *resureximus*, Ex. 11 *Helvetia montosa*, ebd. fehlt hinter (oder vor) *nuncupata* das Wort *sacra*, Ex. 15 *Rubinus qui rubeus* (st. *rubens*), ebd. *nitarentur* (für *niterent*).

[2]) Über Reinhard vgl. Mentzel S. 135 u. 359.

furter Gymnasium den Primanern privatim aufgegeben hatte und die Goethe nach Kräften 1758 aus dem Deutschen ins Lateinische übertrug. Über den Charakter dieser Arbeiten ist oben S. 351 gesprochen worden. Daß Imitationen aus Justin nicht in das Pensum einer damaligen Prima gehörten, ist selbstverständlich. Der Typus lectionum von 1717 führt Justin für Secunda als Lektüre in zwei Stunden, die der Konrektor zu erteilen hatte, auf. Derselben Klasse fiel auch nach dem Typus lectionum von 1765 die Phädruslektüre zu; beide Schriftsteller sollten nach dem Langeschen Erziehungsplan in das neunte Jahr des Privatschülers fallen (s. S. 354). Folglich ist Justin- und Phädruslektüre für 1758 für Wolfgang Goethe anzunehmen, und dementsprechend die beiden Gruppen von Arbeiten: Imitationen aus Justin und deutsche Übersetzungen aus Phädrus, die wir uns als häusliche Arbeiten für die gleiche Zeit vorzustellen haben. Die beiden aus Phädrus übertragenen Fabeln sind der Anfang der antiken Fabelsammlung (I 1, 2). Von der zweiten hat Goethe offenbar nur ein Stück übersetzt. Das Fragment (Morris S. 80) bricht mit einem Mißverständnis des lateinischen Textes ab; möglicherweise ließ Goethe die Arbeit liegen, vielleicht ist aber auch der Schluß der Handschrift verloren gegangen. Bei lautem Vorlesen der Übersetzung wird man übrigens merken, daß sie vielfach in Jamben rhythmisiert ist und sich an die Verszeilen des Phädrus eng anlehnt.

Doch zurück zu Justin! Dieses heute fast ganz aus der Schule entschwundene Buch wurde vor 150 Jahren ganz regelmäßig gelesen und ist sehr viel 'imitiert' worden. Bei einer genauen Vergleichung der Reinhardschen Stücke mit dem Urtext ergibt sich ein wenig erfreuliches Bild: die Reinhardschen Stücke, über deren inhaltlichen Wert hier nicht geurteilt werden kann, haben dem Justin so gut wie nichts entnommen und sind Übersetzungsentwürfe, wie es deren zu Tausenden gibt, für die Erkenntnis von Goethes Entwicklungsgang ziemlich bedeutungslos. Nur das eine läßt sich aus ihnen ersehen, daß sie für den Neunjährigen weder berechnet noch leicht genug waren, und ihre Verwendung, falls sie vom Lehrer ausging, sich als ein methodischer Mißgriff darstellt. Das geht aus den zahlreichen Fehlern hervor, von denen sie durchzogen sind. Ganz besonders auffällig und fast in allen Stücken hervortretend ist die große Unsicherheit in der Konstruktion des Acc. c. inf., für den in einer ganzen Reihe von Fällen quod mit dem Konj. gesetzt worden ist. Auch andere Fehler kommen vor, z. B. *fratruum* auf S. 45, *dividisse* ebd. und auch sonst, Verwechslungen von *suus* und *eius* und ähnliches mehr.[1]) Doch wir wollen hier nicht nachträglich dem Knaben Goethe das Scriptum latinum korrigieren, sondern lediglich die Methode herausbekommen, wie man ihm das Latein beibrachte. Nur das eine möge gesagt sein, daß die geleistete Über-

[1]) Auch die sachlichen Versehen sind in den Imitationen ziemlich zahlreich. Sie müssen schon in der Vorlage des Knaben Goethe sich befunden haben, so bei Morris S. 48 der Schriftsteller Theodorus Sicculus über die Altertümer der Juden und die Äußerung *Philippus Auverius in Italia eius antiqua*, wofür natürlich Diodorus und Cluverius zu setzen ist. Das Wichtige daran ist nur, daß die Irrtümer schon im deutschen Texte stehen, also entweder Schreibversehen oder Lesefehler waren.

setzung den Eindruck des größten Fleißes macht. Wenn sie nicht überall gelang, so lag es an der Ungeeignetheit der Aufgabe, mochte sie nun der Lehrer gestellt, oder der Knabe sie freiwillig auf sich genommen haben. Es rächte sich ein gewisses Vorgreifen und Vorwegnehmen von Übungen, die einer späteren Entwicklungsstufe vorzubehalten waren. Man sieht also: auch pädagogische Unarten haben in so fern etwas Ehrwürdiges, als sie auf eine lange Vorgeschichte zurückblicken. Die Aufgaben wurden dem Knaben deutsch gestellt: das beweist die Imitation aus Justin mit der Überschrift cap. 2 lib. 32 (was richtig ist) und das nur in deutscher Schrift begreifliche Schreibversehen im Text (Morris S. 44) 'des 37ten Buches', was getreulich im lateinischen Texte (libri trigesimi septimi) wiederkehrt. Ob die Arbeiten schriftlich korrigiert worden sind, ist zweifelhaft; dazu sind doch zuviel Fehler übersehen, die nicht hätten durchgehen dürfen. Anderseits ist der Ausdruck und der color latinus so sauber, daß man doch an eine Überlesung und Durchsprechung des Ganzen durch einen Latinisten denken möchte; man weiß jedoch nicht, ob und wieviel des hier Anerkannten auf das Konto der vom Konrektor Reinhard 'gegebenen' Übersetzungshilfen kommt.

Auch schulgeschichtlich ist der Wert dieser Übersetzungsaufgaben nicht hoch anzuschlagen, ebensowenig wie der, ohne alle Vermittlung angeschlossenen, christlich gefärbten Auslassungen (Morris v. S. 55 an), die auffällig sauber und fehlerfrei sind, obwohl sie nach Schwierigkeit in Stil und Inhalt den Imitationen aus Justin durchaus nicht nachstehen. Die Quelle ist nicht aufzufinden gewesen; die Schwierigkeit ist eher größer als in den vorhergehenden Stücken; trotzdem ist alles viel glätter und einer sorgfältig durchgesehenen Reinschrift näherstehend, als die vorhergehenden Stücke.[1])

Von den anderen Schularbeiten Goethes, besonders von den lateinisch-griechisch-deutschen Scripten, einer ehemals sehr verbreiteten, jetzt längst (in Sachsen z. B. seit etwa 1840 abgekommenen) Arbeitsform, kann hier nicht gesprochen werden, da der Schwerpunkt im Griechischen liegt und hier, wie schon gesagt, erst der Text einmal authentisch festgelegt werden muß; denn es scheint fast undenkbar, daß ein solches Fehlergewimmel von Goethe herstammen soll, noch dazu, da der Text nur eine Imitation der allbekannten Evangelienstellen war. Auch das spricht gegen den jetzigen Text bei Morris S. 65 f., daß die fast gleichzeitigen Übersetzungen aus Äsops Fabeln (Morris S. 74 f.) fast tadellos übersetzt sind, wie ein Vergleich mit dem Originale (fab. 230. 46. 274. 76. ed. Halm) sofort erweist.

Den Äsopischen Fabeln gehen einige versprengte lateinische Stücke voran, von denen das auf S. 71 enthaltene sich nirgendwie einreihen läßt. Von dem Stück auf S. 72 ... *nobis nulli usui essent* usw. vermute ich, daß es durch eine Blattversetzung an seine jetzige Stelle geraten ist. Dem Sinne nach paßt es ausgezeichnet zu S. 57 hinter *quia omnia per Christum acquisita beneficia* ...,

---

[1]) Nur an einer Stelle (Morris S. 57): 'Andere wollen behaupten' usw. fehlt offenbar sowohl im deutschen wie im lateinischen Text etwas. Denn der verstümmelte Satz gibt keinen Sinn. (Über eine Möglichkeit der Textkonstituierung s. unten S. 366.)

wo wir schon oben (S. 365 Anm. 1) einen Irrtum, wohl durch Wortausfall entstanden, annehmen mußten. Aber etwas Entscheidendes läßt sich darüber, zunächst wenigstens, nicht sagen; es muß die Autopsie der Handschrift hinzukommen (nämlich um festzustellen, ob mit den zitierten Worten die Seite abschließt) und es darf auch nicht übersehen werden, daß der anschließende Passus über das Fronleichnamfest sich nicht einfügt, wenigstens nicht ohne Annahme eines Wort- oder Satzausfalles am Ende. Wir tragen also unsere Ansicht nur als eine bescheidene Vermutung vor, die lediglich die Anregung dazu geben möchte, die Handschrift der 'Labores juveniles' einmal ernstlich auf die Zuverlässigkeit ihrer Blätterordnung zu prüfen.

Damit ist der Reigen vollendet, und alle Schülerarbeiten des Knaben Wolfgang Goethe sind an uns vorübergezogen. Wir haben gesehen, daß sie sich genau an den Erziehungsplan des Langeschen 'Hodegus' anschmiegten und daß von den Lehrern fast durchwég nach den in Frankfurt am Gymnasium üblichen Büchern und auch nach der dortselbst üblichen Weise, nur mit veränderter Zeitverteilung, nach Maßgabe der Instruktion für die Privatinformation, unterrichtet wurde, ein eigentlich selbstverständliches, aber von der gewöhnlich verbreiteten Meinung vielfach abweichendes Ergebnis.

Diese weitverbreitete Meinung von ganz besonderen Talentäußerungen und erstaunlicher Frühreife des Knaben ist aber so einstimmig und seit so langer Zeit gewissermaßen Gemeingut aller Goetheanschauung, daß es sich lohnt, einmal ihre festeste Stütze zu untersuchen. Es sind dies die vorhin von uns in der Besprechung der 'Labores juveniles' absichtlich übergangenen 'Colloquia'.

Sie sind in der Tat die weitaus wichtigsten Stücke und eigentlichen Perlen der Sammlung. Es sind ihrer drei. — Coll. 1 *Pater et filius* (datiert vom Jan. 1757) bespricht einen gemeinsamen Gang der beiden (wohl angeknüpft an den Hausumbau von 1754, Dichtung und Wahrheit I. Buch) in den Keller des umgebauten Hauses; sie betrachten die Weinvorräte, suchen nach dem Schlußstein des Ganzen, erinnern sich an die Hausweihe, unterhalten sich über das Zehren und Nachfüllen des Weins und über die verschiedenen Weinsorten, bis schließlich der Vater dem Sohn einen Splitter vom Mastbaume des Schiffes des Kolumbus schenkt, auf dem einst Amerika entdeckt ward. — Coll. 2 (Morr. S. 23) enthält ein Gespräch der Schulknaben Wolfgang und Maximilian vor der Stunde (z. T. schon oben S. 356 erwähnt); sie vertreiben sich die Zeit mit mannigfachen Vorschlägen, bis der Lehrer kommt. — Coll. 3 (Morr. S. 27) zeigt uns wieder *pater* und *filius*; der letztere wird getadelt, weil er seine Zeit mit Wachsbossieren hinbringt. Phantastisch erklärt der Sohn dem Vater, was die einzelnen Gebilde bedeuten sollen, und als dieser sie häßlich findet, bittet der Sohn um Belehrung über das Schöne.[1])

Diese drei Gespräche fallen so total aus dem Rahmen der übrigen Labores juveniles heraus, daß sie eine besonders genaue Untersuchung verdienen. Sie

[1]) Hier folgt noch das *Exemplum autocheiriae*, das formell und inhaltlich zu unbedeutend ist, um es besonders zu würdigen. Ausführliches bei Mentzel, S. 132—134.

sind zunächst, besonders im Deutschen, so frisch und lebenswarm, so individuell und auch, bei aller Kindlichkeit des Inhalts, von solch geistiger Angeregtheit und Unmittelbarkeit, daß sie den z. T. schablonenhaften Inhalt alles übrigen weit hinter sich lassen. Diese Tatsachen allein begründen den Zweifel, daß sie von J. W. Goethe ohne eine Vorlage nach bloß 2½ monatigem Unterricht gemacht werden konnten, weder lateinisch noch deutsch. Doch wir müssen von den Einzelheiten ausgehen, um zu einem sichern Urteil zu gelangen.

Schon oben (S. 356) wurde gesagt, daß diese Arbeiten ursprünglich lateinisch konzipiert waren; das beweisen die Auslassungen unverständlicher Wörter im lateinischen Texte, zu denen wir hier noch die unverstandenen Ausdrücke aus Coll. 1 *respice nunc et alterum scopum* und Coll. 3 *hunc arietandi lusum* hinzufügen, die ebenfalls um der selteneren Ausdrücke *scopus* und *arietandi* willen unübersetzt geblieben sind. Ferner wurde schon (S. 357) darauf hingewiesen, daß in ihnen der 'Orbis pictus' mehrfach verwendet worden ist. Erweiternd und ergänzend sei hinzugefügt, daß auch die übrigen, oben besprochenen Schulbücher ihren Tribut haben beisteuern müssen, und daß sogar einzelnes aus den lateinischen und deutschen Werken aus der Bibliothek des Vaters zum Ausputze des Ganzen seinen Beitrag zu liefern hatte.

Beginnen wir nun, um die einzelnen, besonders gefärbten Fäden aus dem Gesamtgewebe herauszulösen, mit besonderen Zitaten aus den lateinischen Klassikern. Auf das vielverwendete *Obstipui steteruntque comae et vox faucibus haesit* (Verg. Aen. II 774. III 48) ist wohl kein besonderer Wert zu legen. Weit wichtiger ist die Anspielung am Ende von Coll. 1 *donec Damasippus venerit illam emendo.*[1]) Denn damit ist auf Horat. Sat. II 3, 64 *Insanit veteres statuas Damasippus emendo* hingewiesen. Ein derart abliegendes Zitat, das nur auf genauerer Kenntnis beruhen kann, wird man wohl von einem 7½jährigen Knaben, auch wenn es ein Goethe wäre, für ausgeschlossen halten. Denn die Horazstelle bedarf auch heute noch, in einer Prima von 19jährigen Schülern, einer genauen Kommentierung, wenn der Liebhaber von Altertümern, die sonst wenig geschätzt werden, richtig verstanden werden soll. Hinzugefügt möge gleich noch ein anderes Horazzitat sein, Coll. 3, wo wir unter den Wachsgebilden auch auftreten sehen: *felem longo mystace, tum murem urbanum et rusticum ductu Horatii in una suarum satyrarum, quam fabulam beatus Drollingerus oratione poetica agresti donavit* (eine Katze mit einem langen Schnor-Bart, den [l. denn] eine Stadt- und Feld-Mauß, nach Anleitung des Horatz in einem seiner Straf-Briefen, welche Geschichte Drollinger[2]) in reine deutsche Knittel-

---

[1]) Das im Goethetext unverständliche *emendo* (das: 'und sie kaufe' bedeuten soll) stammt also aus falsch verstandenem Horaz.

[2]) Bei Goethe, Dichtung und Wahrheit Buch II, erwähnt. Vgl. Goedeke, Grdrß. IV² 12. Das Leipziger Exemplar (Univ.-Bibl. Lit. germ. 330m) hat den Titel: Herrn Karl Friedrich Drollinger, weiland hochfürstlich Baden-Durlachischen Hofrahts und geheimen Archivhalters Gedichte, samt andern dazu gehöhrigen Stücken, wie auch eine Gedächtnißrede auf denselbigen, ausgefertiget von J. J. Sprengen, d. G. W. der deutschen Beredsamkeit und Poesie öffentlichem Lehrer zu Basel, wie auch der D. G. in Leipzig und Berlin Mitglied.

verse[1]) übersetzt hat). Dies Zitat ist aber nicht beweiskräftig, da Goethe die 'Horatz'kenntnis wohl nur dem für Knaben sehr geeigneten Drollingerschen Gedichte verdankt, nicht dem Original selbst. Die Stelle selbst entnahm also der Knabe dem hübsch gebundenen Buch, das er in des Vaters Bibliothek, nach seinem eigenen Zeugnis, vorgefunden hatte.

Basel, Druckts und verlegts Joh. Conrads von Mechel sel. Wittwe, 1743. 397 S. 8°. — Bei Goed. a. a. O. auch noch eine zweite (1745) in Frankfurt gedruckte Ausgabe (60 u. 397 S.), die also wohl die von Goethe benutzte sein wird.

[1]) Um einen Begriff zu geben, auf welch kindlichen Ton die Drollingersche Leier gestimmt war, setzen wir als Probe hierher die Fabel IV (S. 144 f.) 'Die Stadtmaus und die Feldmaus' (aus Horaz Sat. II 6), weil sich Goethe in den 'Lab. juv.' Gespräch Nr. 3 (Morris I 28) auf sie ausdrücklich bezieht:

Vor langer Zeit, wie Flaccus meldt,
Gieng eine Stadtmaus auf das Feld,
Und sprach, begihrig nach der Ruh,
Bey einer alten Freundinn zu.
5 Die Feldmaus, die selbst mangelbar,
Und Gästen nie gewogen war,
Verbarg den Gram, und schien erfreut;
Dem Wolstand wich die Spahrsamkeit.
Sie bracht dem Gast mit muntrem Blick
10 Von dürrem Fleisch manch kleines Stück.
Gesalznen Speck und Roggenbrot,
Auch Haselnüsse, weiß und roht,
Und was sie sonst noch meisterlich
Im nahen Meyerhof erschlich.
15 Die Stadtmaus biß mit eckelm Zahn
Die schlechte Kost verächtlich an,
Und sprach zuletzt: Ach Freundinn, hör!
Dein ärmlich Leben schmerzt mich sehr.
Gedenk! im Hui ist's mit uns aus.
20 Der Tod erwürget Mann und Maus.
Wie, daß wir in dem kurzen Nun
Nicht unserm Leibe gütlich tuhn!
Die Stadt, die Stadt! Komm mit mir fort;
Ein ander Leben findst Du dort.
25 Wolan! sie reisten nach der Stadt,
Und kehrten endlich müd und matt
Zu Mitternacht beym Mondesschein
In einem großen Lusthaus ein.
Die Zimmer waren nett und stolz;
30 Die Tische reich von Ebenholz;
Von teurem Porcelin die Wand
Mit manchem Bild von Rubens' Hand.
Die Mäuse, keinem Reichtum hold,
Enthielten sich von Pracht und Gold.
35 Doch letzlich fiel ihr schneller Blick
Auf volle Schüsseln. Welch ein Glück!
Der Vorwurf kam. Die Lust entbrannt,
Und die Enthaltsamkeit verschwand.
Es stunden da in großer Zahl
40 Von einem jüngst gehaltnen Mahl
Die teuren Brocken mancher Art
Zu einem Nachschmauß vorgespahrt.
Fasanen, Schnepfen, Ortolan,
Forellen, Lachs, und so fortan.
45 Ein prächtig Zuckerwerk zuletzt
In Pyramiden aufgesetzt.
Die Stadtmaus lief geschäfftig um,
Credenzt die Speisen rings herum
Und sprach zum Gast mit frohem Muht:
50 Ey, kost es doch! Es schmeckt so gut.
Gesagt; getahn. Man ißt, man schwillt.
Die Feldmaus bricht, von Lust erfüllt,
Als eine wolbelebte Maus,
In manchen Dank und Lobspruch aus.
55 Doch plötzlich, als es kaum getagt,
Erschienen Kellner, Knecht und Magd,
Und namen bald das graue Paar
Der ungebetnen Gäste wahr.
Gesehn; geschryn, gelärmt, geflucht.
60 Was Mäuse! Die verdammte Zucht,
Der Kater wird herbeygebracht;
Melampus billt; der Herr erwacht,
Der Lärm erfüllt das ganze Haus
Und Todesangst befällt die Maus.
65 Zuletzt entkam mit harter Müh
Das bange Paar; doch wo und wie?
Das untersuche, wer da will.
Hier schweigt mein guter Flaccus still.
Genug für mich. Die Feldmaus schwur,
70 (Die erst der Städte Trug erfuhr):
Verführt mich mehr ihr falscher Glanz,
So stutze man mir Ohr und Schwanz.
Nein! mir genügt an meinem Nest!
Da bring ich meiner Tage Rest
75 Von Feinden frey, in sichrer Ruh
Bey Erbs und Wurzeln fröhlich zu.

Das nächste, was an dem Stile der 'Colloquia' auffällt, sind eine Reihe lateinischer Redensarten, die sonst nur dem Humanistenstile zu eigen sind und, meist auf eine Dichterstelle zurückgehend, als Ausputz zu dienen hatten. Sie sind samt und sonders aus Lange entlehnt:

Coll 1 *tenebrae cimmeriae* (eine grose Finsternis). Vgl. Lange, Hodegus I 125 (Aufzählung der Adagia breviora): *Cimmeriae tenebrae.*

Ebd. (S. 21) *rem acu tetigisti* (du hasts getroffen). Vgl. Lange a. a. O. *acu rem tangere.* Ang. Lat. S. 234 *rem acu tetigisti.*

Ebd. *in utramvis aurem dormivissem* (ruhig schlafen, Ter.). Vgl. Lange, Adagia longiora S. 137.

Ebd. (S. 22) *do manum* (ich gebe es zu). Vgl. Lange a. a. O. S. 225. Ang. Lat. S. 227.

Ebd. *docta est ignorantia* (in der Übersetzung umschrieben, aber dem Sinne nach richtig: obzwar die Unwissenheit hierinnen besser ist). In Schulbüchern nicht nachweisbar; scheint eine Reminiszenz an eine Anzahl Programme zu sein, die Rektor Albrecht über den gleichen Gegenstand verfaßt und in Frankfurt kurz vorher ausgegeben hatte.

Coll. 2 (das noch am ehesten an die früher so beliebten Colloquia scholastica erinnert) enthält nur die eine Floskel *terror panicus.* Vgl. Lange, a. a. O. S. 129 *Panicus terror.*

Coll. 3 *o quando linques istas nuces!* ist eine aus Persius I 10 entlehnte Redensart im Sinne von 'die Kinderschuhe ausziehen', die durchaus nicht, wie manche andere seltene Dichterwendung, zum Gemeingut in Beispielsammlungen und Phraseologien geworden ist. Wenn sie sich bei Goethe findet und der Vater den Sohn daran erinnert, daß man diese Worte nicht im eigentlichen Sinne nehmen dürfe, sondern nur übertragen, und wenn der Sohn antwortet: *Memini iam,* so geht daraus hervor, daß der Sohn die seltene Redensart gelernt hat. In der Tat findet sich diese Phrase auch bei Lange, sowohl in den Adagia S. 129, wie im Angehenden Lateiner S. 26 unter den 'moralischen Exempeln' für den Imperativus Activi.

S. 29 *crocodilus invitis oculis lacrymas fundens.* Vgl. Lange, Adagia S. 125 *crocodili lacrymae.*

Vielleicht ist auch die Redensart S. 29 *quivis operum suorum optimus interpres est* hierher zu rechnen; jedoch ist sie aus den Langeschen Büchern nicht nachweisbar.[1])

Ebenso reichlich, wie aus den Langeschen Büchern, sind auch die Entlehnungen aus dem 'Orbis pictus'. Wir werden von ihnen schon um deswillen ziemlich viele annehmen müssen, da die Zahl der angewendeten Vokabeln außergewöhnlich groß ist. Die meiste Ausbeute gewährt wiederum Coll. 1, zu dem der Abschnitt Vindemia (Nr. 55 des ersten Bandes) die Wörter *orca* (Kufe) und *doliolum* (Fäßlein) beigesteuert hat, und ferner die für die Entlehnungen

[1]) Sonst ist in den Stücken, die nicht auf direkte Vorlagen zurückzuführen sind, keine weitere Entlehnung aus den Langeschen Büchern nachweisbar. Nur S. 61 *pessimus bipedum* erinnert an Lange S. 124 *bipedum nequissimus.*

besonders charakteristische Stelle Morris S. 22 *scire pace tua velim, utrum id vini genus forsan sit, quod Theologicum vocari tribusque istis literis Cos indicari solent* (l. *solet*), vgl. Orb. pict. II 381 *illi, qui pecuniam in vinum insumere amant, frequenter exhauriunt pocula vino annoso, edentulo repleta, aut petunt vinum Massicum, Falernum, Theologicum, quod habet Cos, id est colorem, odorem, saporem.*[1]) Diese interessante Redensart ist auch in andere Lehrbücher, z. B. die Langeschen, übergegangen.

Eine andere Stelle ist Morris I 20 *lapicida* der Steinmetzmeister, und Orb. pict. II 242 *lapicida, latomus* der Steinmetz, jedoch ist die ganze Hausbauszene in Coll. 1 ganz eigenartig behandelt und zeigt keine weitere Berührung mit anderem schulliterarischen Material. — Eine dritte Stelle bietet Morris I 27 Maximilianus: *proeliare fortiter, caesim et punctim, prout lubet* und Orb. pict. II 22 *certamen, quod aut punctim aut caesim fit*, vgl. auch S. 256 (der Schwerdtfeger). — Eine vierte Stelle bietet Coll. 3 (Morris I 28) *ceroplastes* der Wachs-Posierer, und Orb. pict. II 398 *cerearius opifex, ceroplastes* der Wachs-Posierer (wegen der Orthographie!).

Möglicherweise sind noch mehr Stellen dorther genommen, doch, glaube ich, genügt das Aufgefundene schon, um die Abhängigkeit der 'Colloquia' von dem 'Orbis pictus' als nachgewiesen zu erachten.

Eine Besonderheit der 'Colloquia' ist ferner ihre Anlehnung an den Stil der römischen Komiker, besonders des Terenz, eine Eigentümlichkeit, die sie mit den schulmäßigen Colloquia scholastica teilen. Dahin gehören Redensarten, wie *volupe est, lubens sequor, quod sic* (echtes Humanistenlatein für: jawohl), *anhelare* (für: verlangen), *papae, eia, missum facere aliquid, quid tum* (für: was schadet es?), *utique* (für: jawohl), *amabo* (für: Ey lieber!, was in der Sophienausgabe nicht hätte in *amate!* geändert werden sollen) u. a. m. Die oben angeführten Redensarten aus den Langeschen Büchern sind ebenfalls hierher zu rechnen.

Nach Abzug dieser Flitter, die den Colloquien aus mancherlei Büchern aufgesetzt worden sind, und der nicht zahlreichen Fehler und Versehen[2]) bleibt aber so viel Eigenwüchsiges, Frisches und Anmutendes übrig, daß man in der Tat in Verlegenheit gerät, wem man diese hübschen Erzeugnisse, die in der gesamten Colloquienliteratur einen hervorragenden Platz zu beanspruchen haben, zuerteilen soll. Denn sie halten den Vergleich nicht etwa mit dem lahmen Erzeugnis, das Joachim Lange (s. S. 360) darbot, sondern mit den besten und frischesten Gesprächen aus der Blütezeit des deutschen Humanismus aus und könnten ebensogut bei Mosellanus, Hegendorf oder Paulus Niavis stehen.

Daß sie Wolfgang Goethe nicht selbst geschrieben hat, ist sicher; denn

[1]) Hiernach sind die verfehlten Erklärungsversuche bei Weismann S. 33, die E. Mentzel S. 364 wiederholt hat, zu verbessern.

[2]) So z. B. S. 19: *hac vice* = dermalen; *clarum* = Licht; *clariora hactenus* deutlicher als bißher; S. 20: *lapidem super caput meum cerno*. S. 22: *multos annos computent* (zählen: intransitiv statt transitiv); S. 25: *nequidem hunc; par numerorum* (ein Paar Capitel); öfters auch anfechtbare Consecutio temporum.

sie sind zuerst lateinisch entworfen. Doch mag die deutsche Rückübersetzung von ihm herrühren. Daß die Arbeit von einem tüchtigen Lateiner gemacht worden ist, steht fest, das beweist die leichte und gelenkige Handhabung des lateinischen Stiles; wir haben nur die Wahl zwischen Goethes Vater und dem Kandidaten Scherbius. Doch neigt sich die Wagschale zugunsten des ersteren: denn erstens sind eine Menge Zitate aus dem Langeschen 'Hodegus' in die 'Colloquia' übergegangen; dieses Buch haben wir aber bestimmt in des Herrn Rats, nicht dagegen in des Kandidaten Scherbius Händen zu vermuten. Der letztere kannte nur den 'Angehenden Lateiner'. Ebendahin gehört auch das Zitat aus Drollinger, den der Herr Rat ebenfalls nachweislich besaß, während dies von Scherbius nicht bekannt ist. Zweitens spricht auch der ganze Tenor der Arbeiten gegen Scherbius: diesen fröhlichen, liebevollen und doch ziemlich freien Ton konnte schwerlich der Informator einschlagen, der die Heerstraße des lateinischen Unterrichts ziehen mußte, wenn er sichere, d. h. nach der Auffassung von damals befriedigende Resultate erzielen und seinen Verdienst sich erhalten wollte; wohl aber durfte das der seines Lateins frohe und völlig unabhängige Vater, der gerade damals, während des Siebenjährigen Krieges, die beste Muße und größte Veranlassung hatte, sich um seines begabten Sohnes Unterricht zu kümmern und sein Vorschreiten nach Kräften zu fördern. —

So stehen wir denn am Ende unserer schul- und bildungsgeschichtlichen Untersuchung über den Lateinunterricht, den unser großer Klassiker von 1756 bis 1759 genoß, und fassen die Ergebnisse zusammen. Es hat sich gezeigt, daß man Wolfgang Goethe damals nicht als Wunderkind betrachtet hat (und darum auch jetzt nicht betrachten darf), sondern daß der Vater Goethe sich nach einem festen Unterrichtsplane richtete, der sich mit dem Joachim Langes über die Privatinformation sehr nahe berührt, so daß man dessen Arbeit wohl als die Grundlage für Wolfgang Goethes Lateinerziehung anzusehen hat. Die Ausführung des Planes blieb dem Kandidaten Scherbius überlassen. Dieser unterrichtete nach ihm, verwendete aber die in Frankfurt üblichen Schulbücher, zu denen nur der 'Angehende Lateiner' hinzukam, und richtete sich auch sonst, soweit man dies noch ersehen kann, nach den in Frankfurt üblichen Unterrichtsmethoden. Dies läßt sich aus den von ihm gestellten Aufgaben, die meistens auf Imitationen hinauslaufen, noch heute erkennen. Ein besonders glänzender Lehrer war er nicht, doch wurde Wolfgang Goethes ungemein regsamer Geist teils durch Privatfleiß, teils auch durch Aufgaben gefördert, die ausgezeichnet waren und vielleicht der liebevollen Fürsorge des eigenen Vaters verdankt wurden. Jedenfalls finden wir Goethe in seinem zehnten Jahre sehr beträchtlich im Lateinischen gefördert: vielleicht gelingt es einer späteren Zeit, durch glückliche Funde auch die weit wichtigere Zeit von 1760—1765 und damit die Strecken in Goethes Bildungsgange zu erhellen, die er vielleicht selbst verdunkelt hat (Bielschowsky I 47), oder für die ihn bei Abfassung von 'Dichtung und Wahrheit' die Erinnerung im Stiche ließ.

BERICHT ÜBER DEN DIESJÄHRIGEN ARCHÄOLOGISCHEN FERIENKURS IN BERLIN

Von Franz Pohlhammer

Bei dem vom 20.—27. April 1911 in den Kgl. Museen zu Berlin veranstalteten archäologischen Ferienkurs für Lehrer an höheren Schulen, zu welchem 33 Teilnehmer (29 aus Preußen, je 1 aus Bayern, Württemberg, Hessen und Hamburg) zugelassen waren, wurden folgende Vorträge gehalten:

1. Direktor Prof. Dr. Schäfer: Amenophis IV. und seine Residenz Tell-Amarna.
2. Geheimer Regierungsrat Prof. Dr. Delitzsch: Die wichtigsten archäologischen Ergebnisse der deutschen Grabungen in Assur; im Anschluß daran Führung durch die Sammlung der Vorderasiatischen Abteilung.
3. Gymnasialdirektor Prof. Dr. Trendelenburg: Altertümer von Olympia.
4. Direktor Prof. Dr. Winnefeld: Die neuen Ausgrabungen der Kgl. Museen in Kleinasien.
5. Direktorialassistent Dr. Regling: Überblick über die römische Münzprägung.
6. Direktor Prof. Dr. Schuchhardt: Überblick über die europäische Vor- und Frühgeschichte; daran anschließend Führung durch die Sammlung vorgeschichtlicher Altertümer mit Einschluß der trojanischen Altertümer.
7. Kustos Dr. Zahn: Antike Kleinkunst.
8. Kustos Dr. Schubart: Griechische Privatbriefe.
9. Direktor Prof. Dr. Schuchhardt: Römer und Germanen.

Die Vorträge, von denen 1, 2, 4, 5, 8 im Hörsaal des Kunstgewerbemuseums, 6 und 9 im Museum für Völkerkunde, 7 im Alten, 3 im Neuen Museum stattfand, begannen, mit Ausnahme von 5 und 8, die abends 7—9 Uhr gehalten wurden, morgens um 9 Uhr und schlossen (außer Nr. 1, der schon um 11 Uhr endete) zwischen 1 und 2 Uhr, wobei eine etwa einstündige Pause, ungefähr von 11—12 Uhr, eingeschaltet war. Die Mehrzahl der Vorträge (1, 2, 4, 5, 8 und der 2. Teil von 9) war durch Lichtbilder illustriert.

Die Reihe der Vorträge eröffnete Direktor Prof. Dr. Schäfer mit dem Thema: 'Amenophis IV. und seine Residenz Tell-Amarna.'

Nach der Vertreibung der Hyksos war durch die in Theben residierenden Herrscher der 18. Dynastie (die Thutmosis und Amenophis) das erste Weltreich in der Geschichte begründet worden, indem Syrien zu einer wirklichen ägyptischen Provinz gemacht, und nach Süden hin die Reichsgrenze bis nach Napata am vierten Katarakt ausgedehnt worden war. In den damaligen internationalen diplomatischen Verkehr gewähren uns die im Archiv von Tell-Amarna gefundenen 350 Tontafeln einen interessanten Einblick; meist in babylonischer Keilschrift abgefaßt, enthalten sie die Briefe asiatischer Könige und Vasallen an Amenophis III. und IV., sowie die Berichte ägyptischer Statthalter und Generale in Syrien. Die ruhmreiche 18. Dynastie hat etwa 250 Jahre regiert. Aber freilich schon unter Amenophis III. († 1375), dessen Name auch auf mykenischen Funden

vorkommt und daher für deren Datierung von der größten Wichtigkeit ist, kann man vielleicht ein leichtes Herabsinken der Macht Ägyptens konstatieren. Der Sohn Amenophis' III. und der Königin Teje, die man mit Unrecht zur Ausländerin hat machen wollen (ihr Bruder war Oberpriester in Heliopolis), war Amenophis IV., eine der merkwürdigsten Persönlichkeiten auf dem Throne der Pharaonen.

Er muß im Alter von höchstens 15 Jahren zur Regierung gekommen sein. Sein Äußeres, die hagere Gestalt mit dem langen dünnen Hals und dem aufgedunsenen Leib, war nichts weniger als schön. Daß er aber eine Frau oder ein Eunuch gewesen sei, sind haltlose Fabeleien. Im Gegenteil hatte er einen ausgeprägten Familiensinn; auf den Darstellungen sieht man in der Regel seine Frau bei ihm sowie seine Töchter, deren ihm sechs in regelmäßigen Abständen geboren wurden, so daß die Zahl der auf den Bildwerken dargestellten Töchter sogar einen Anhaltspunkt für deren Datierung gibt. Besaß auch der König offenbar gar keinen kriegerischen Sinn, so fehlte es ihm doch nicht an Mut, wie seine in der ägyptischen Geschichte unerhörte Geistestat beweist. Er will an Stelle der alten Religion die Verehrung einer einzigen Gottheit, des Sonnengestirns (Aton), einführen. Die Abneigung gegen den dominierenden thebanischen Schutzgott Amon steigert sich bei ihm bis zum fanatischen Hasse; auf sämtlichen erreichbaren Inschriften bis nach Nubien wird der Name Amon ausgemeißelt; auch der Name 'Götter' wird auf manchen Inschriften getilgt. Seinen eigenen mit Amon zusammengesetzten Namen ändert der König in Ech-en-aton (d. h. 'Aton freut sich über ihn'). Die bisherige Reichshauptstadt selbst, Theben, die alte Kultstätte Amons, ist dem Könige zuwider, und er gründet 400 km nördlich davon auf dem rechten Nilufer ein neue Residenz Echut-Aton ('Horizont des Sonnengestirns'), jetzt Tell-Amarna genannt, deren Umfang uns heute noch 14 mächtige, mit langen Inschriften versehene Grenzstelen erkennen lassen. Rasch erhoben sich hier Paläste, Tempel und Privatquartiere.

In der Neuzeit ist der eigentliche Wiederentdecker der Stätte Lepsius (1842) geworden. Unter den Publikationen ist besonders wertvoll das treffliche Werk von G. Davies (The rock tombs of El-Amarna, London 1903 ff.). Die seit einigen Jahren von der deutschen Orientgesellschaft unter Leitung von Ludwig Borchardt dort unternommenen Grabungen haben uns neue wichtige Aufschlüsse gebracht. Vom Kai, der Landestelle für die Nilschiffe, führte eine breite Straße zur Stadt. Die Häuser, aus Nilschlammziegeln und Holz gebaut, hatten Fayence- und Glasschmuck, worin die Technik hinsichtlich der Farben Großes leistete. Der Zugang der Häuser war von Norden, weil von dorther die kühlenden Winde wehen, während die Küche immer nach Süden zu lag. An den Vorraum schloß sich oft eine von zwei Säulen getragene Loggia; dann kam man in das Wohnzimmer; im Hintergrunde lagen die Schlafzimmer. Wie die Privathäuser, so sind uns auch Königspalast und Atontempel teils durch die vorhandenen Reste, teils durch die in Gräbern als Wandbilder erhaltenen Baupläne, welche eine eigentümliche Vermischung von Grundriß und Aufriß aufweisen, bis ins einzelnste bekannt. Über die Lehre der neuen Staatsreligion gibt uns den besten Aufschluß der große Hymnus auf Aton, der wahrscheinlich vom König selbst verfaßt ist. In begeisterten Worten, aus denen eine lebendige Freude an der Natur spricht, wird das Sonnengestirn als Schöpfer alles Lebendigen und Erhalter der ganzen Welt gepriesen; im Gegensatz zu andern Hymnen an die Sonne mit ihren Anspielungen auf alte Mythen und ihren gesuchten Tüfteleien fehlt hier aller mythologische Kram. Dargestellt wurde das Sonnengestirn als eine Scheibe, von welcher lange in Hände endigende Strahlen ausgehen, die dem Könige und seiner Familie das Zeichen des Lebens oder die Uräusschlange, das Symbol der Herrschaft, reichen, oder auch von den aufgestellten Opfergaben sich etwas holen;

so kam man also ganz ohne Anthropomorphismus auch hier nicht aus. War auch die Reform ohne Zweifel durch die Priesterschaft von Heliopolis beeinflußt, so war sie doch die Tat einer Persönlichkeit: sie entsprang dem sittlich-religiösen und ästhetischen Gefühl des Königs. Was den äußeren Anlaß zu derselben gegeben haben mag, wissen wir freilich nicht. Die Liebe zur Wahrheit und der Abscheu vor der Lüge ist kaum jemals so betont worden, wie in den Inschriften dieser Zeit. Aber es fehlten bestimmte, ins einzelne gehende ethische Vorschriften, und vielleicht trug gerade dieser Mangel dazu bei, daß die neue Religion mit ihrem überwiegend ästhetischen Charakter nicht populär wurde.

Auch auf die Kunst strahlte die Persönlichkeit des Königs aus. Hier fällt die Neuheit der Objekte auf: die intimsten Szenen aus dem Familienleben des Königs werden dargestellt, was nur mit Zustimmung oder auf Anregung des Königs geschehen sein kann. Die unschöne Erscheinung des Königs wird nicht etwa idealisiert, sondern mit porträtmäßiger Treue wiedergegeben und als Idealtypus sogar auf die Umgebung des Königs übertragen. Dieser auffallende Realismus der Darstellung, zu welchen Vorstufen sich allerdings schon unter Amenophis III. finden, wirkte auch auf die weitere Entwicklung der ägyptischen Kunst ein. — Amenophis IV. ist kaum 30 Jahre alt in Tell-Amarna gestorben. Wo er damals begraben wurde, wissen wir nicht; auffallenderweise wurde sein Leichnam in den letzten Jahren in Theben im Grabe seiner Mutter gefunden — wie er dahin kam, ist unbekannt. Die ganze Reform, die nur auf der Person des Königs beruhte, hatte keinen Bestand. Die Amonverehrung der Altgläubigen gewann wieder die Oberhand. Tut-ench-Aton mußte die Residenz nach Theben zurückverlegen; die Stadt des Aton verfiel rasch. Der Name 'des Frevlers von Tell-Amarna', wie der König später genannt wurde, ward verfolgt und ausgetilgt, wie er es selbst einst Amon getan. Auch Schädigung der Ehre des Volkes, Vernachlässigung der äußeren Politik Ägyptens, das damals langsam von seiner Weltmachtstellung herabglitt, wurde dem kränklichen Träumer schuld gegeben. So gewann die wieder kräftiger auftretende 19. Dynastie unter dem alten Gotte Amon rasch alle Sympathien für sich. —

Geheimer Regierungsrat Prof. Dr. Delitzsch sprach über 'Die wichtigsten archäologischen Ergebnisse der deutschen Grabungen in Assur'.

Assur, heute Kalat Schergat, das allein von den assyrischen Städten auf dem rechten Tigrisufer und nicht in der Ebene, sondern auf einem in dieselbe vorspringenden gewaltigen Felsgrat liegt, hat an seiner Ostseite eine mächtige Kaimauer aus Bruchsteinen, mit gebrannten Backsteinen in Asphalt verschalt, die, um 1350 erbaut, heute noch den Hügel gegen die reißende Fluten des Tigris schützt. Die Stadt selbst, aus der Altstadt und einer südwärts sich anschließenden trapezförmigen Neustadt bestehend, bedeckt eine Fläche von knapp $^3/_4$ qkm. Da Assur durch alle Jahrhunderte bis zum Verfall des Partherreichs bewohnt blieb, und hier nur mit luftgetrockneten, nicht mit gebrannten Ziegeln gebaut wurde, so sind die Grabungen besonders schwierig und verantwortungsvoll; 1903 von der deutschen Orientgesellschaft unter der Leitung von Walter Andrä begonnen, werden sie voraussichtlich in $2\,^1/_2$ Jahren beendet sein. Im Gegensatz zu andern Ausgräbern verfolgen die Deutschen hierbei den Grundsatz, in systematischer Weise die einzelnen Bauwerke vollständig in ihren Grundrissen klarzulegen.

Von der Fülle der archäologischen Ergebnisse interessieren in erster Linie die über den assyrischen Tempel gewonnenen Aufschlüsse. Dieser weist einen bedeutsamen Unterschied gegenüber dem babylonischen Tempel auf, als dessen Typus der (von R. Koldewey in der 15. Wiss. Veröffentlichung der deutschen Orientgesellschaft 1911 beschriebene) Tempel der Ninmach in Babylon gelten kann. Bei dem letzteren gelangt

man durch das Hauptportal, vor welchem ein kleiner Brandopferaltar steht, in ein Vestibül; aus diesem führt eine Türe in den großen Tempelhof mit einem Brunnen zur Reinigung der Besucher. An den Hof schließt sich ein großer Breitraum, die Vor-Cella, auf welche die Haupt-Cella oder das Allerheiligste folgt, das immer dem Eingang gegenüber eine Nische mit einem Postament für das Bild der Gottheit hat. Außerdem schließen sich zu beiden Seiten Räume für die Priester, für Schulen usw. an. Während nun aber bei den babylonischen Tempeln auch die Haupt-Cella ein Breitraum, mit dem Haupteingang auf der Breitseite, ist, erwies sich dieselbe in Assur bei dem um 620 erbauten Nebotempel (einem Doppeltempel, dem Nebo und seiner Gemahlin Taschmitum geweiht, 28 : 11 $^1/_2$ m) vielmehr als ein Langraum, was um so unerhörter war, als in keinem der zahlreichen in Assur aufgedeckten Privathäuser ein Langraum gefunden wurde. Eine entsprechende Anlage mit Langraum zeigt auch schon der um 1150 in Assur gegründete Anu-Adad-Tempel (s. W. Andrä in der 10. Wiss. Veröff. d. D. O.-G. 1909). Hierdurch wird nun bestätigt, was Koldeweys Scharfblick in Khorsabad erkannt hat, daß nämlich die in der Nähe der Zikurrat (des Tempelturms) gelegenen drei Räume keine Haremsräume sind, wie die Franzosen meinten, sondern drei Tempel mit Langräumen, und es wird die Ansicht, als ob es überhaupt einen Tempelturm ohne Tempel gegeben habe, als ebenso hinfällig erwiesen wie die bisherige Meinung, daß der Langraum des Salomonischen Tempels etwas spezifisch Israelitisches gewesen sei. Hingegen zeigt der im vorigen Jahre in Assur ausgegrabene Assurtempel, der schon 2200 gestanden hat, noch ganz die Gestalt des babylonischen Tempels mit der Haupt-Cella als Breitraum. Die Umgestaltung in den Langraum vollzog sich nach Delitzsch unter hettitischem Einfluß. Es blieb aber das Langhaus für die Wohnung des Gottes reserviert und wurde nicht auf die Wohnräume der Menschen übertragen.

Die Tempeltürme, von welchen der in Khorsabad bis zur vierten Etage erhalten ist, hatten eine langsam aufsteigende Rampe; auf dieser erreichte man die Höhe, welche ein kleines als Observatorium dienendes Gebäude trug, in dem die Priester auf die Kundgebungen der Gottheit lauschten. In diesen Tempeltürmen ist der Ursprung unseres christlichen Kirchturms zu suchen. Hermann Thiersch (Pharos. Antike, Islam und Okzident, Leipzig u. Berlin 1909) hat nachgewiesen, daß das mohammedanische Minaret mindestens zwei Jahrhunderte jünger ist als der Kirchturm, und daß die ältesten Kirchtürme in Syrien bei Damaskus nachweisbar sind und zwar als selbständige Türme neben der Kirche errichtet, wie der italienische Campanile. Der Einfluß der babylonischen Kultur erstreckte sich wie nach Ceylon, Indien und China, so auch nach Syrien und noch weiter westlich, und wurde, wie man aus Hunderten von Keilschrifttafeln ersehen kann, auch durch die Eroberung des Cyrus (538) nicht geschmälert, sondern bestand noch bis in die Zeit Christi fort. Dieser neuerdings mehr und mehr erkannte und zugestandene Einfluß (vgl. auch Fr. Cumont in den Neuen Jahrb. 1911 XXVII 1 ff. über Babylons Einfluß auf die griechische Astronomie) äußerte sich nicht nur in Handel und Wandel, sondern auch auf geistigem Gebiete. Pythagoras wurde auf seiner Orientreise in die Geheimnisse der altbabylonischen Zahlensymbolik eingeweiht. Die in Platons Republik (VIII 546) angedeutete geheimnisvolle Zahl, welche die Periode der göttlichen Schöpfung bezeichnet, ist keine andere als die auf den mathematischen Täfelchen von Nippur aufgezeichnete vierte Potenz von 60 : 12960000, die Zahl der Tage, aus denen das Weltenjahr von 36000 Jahren besteht. Auch die hellenistische Philosophie war durch die chaldäische Priesterweisheit beeinflußt. In Alexandrien, Tarsos und andern Städten war babylonischer Kultus zu Hause, und manche altchristlichen Bräuche erweisen sich als direkte Fortsetzung des Babylonismus.

Das assyrische Privathaus kennen wir jetzt genau in ganzen Privatquartieren mit Straßen, Gassen, Läden und hochentwickelten hygienischen Einrichtungen: kein Haus ohne Abzugsgraben für die Abwässer, die in den Straßen durch Sammelkanäle in große Sammelbecken geleitet wurden; in den Häusern Baderäume mit Asphalt belegt, sowie Latrinen. Das Haus war nur einstöckig, d. h. es enthielt nur Parterreräume (lauter Breiträume, keine Langräume), mit einem flachen Dach, um einen Hof gruppiert. Wie Herodot (I 180) dazu kommt, bei der Beschreibung von Babylon von drei- und vierstöckigen Häusern zu sprechen, bleibt rätselhaft. Auch dort sind die Grundmauern der Häuser so schwach, daß es unmöglich wäre, mehrere Stockwerke darauf zu setzen. In allen Häusern, den reichen wie den ärmeren, finden sich Nischen mit Backsteinen ausgelegt, welche keine Spur einer Benutzung zeigen; sie dienten ohne Zweifel dem Kulte der Hausgötter.

Auch die Wohnungen der Toten sind durch die Ausgrabungen in Assur in helle Beleuchtung gerückt worden. Wir finden sie in kürzeren oder längeren Tonsarkophagen bestattet, in Hockerstellung oder ausgestreckt, mit Erde oder Gefäßscherben zugedeckt; manchmal wurde einfach ein Topf über die Leiche gestülpt. Ein gemeinsamer Begräbnisplatz wurde nicht gefunden; die Bestattung fand innerhalb des Privathauses, gar nicht tief unter den bewohnten Räumen statt. Wohlhabendere Leute wurden in Grüften beigesetzt, welche aus Ziegeln gewölbt waren und einen Einsteigeschacht hatten. Vor den Mund des Toten wurde ein Gefäß mit Trinkwasser und Essen für seine weite Reise gestellt.

Bezüglich des Geldwesens haben wir durch die Grabungen erkannt, daß Rohgußplatten von Silber im Umlauf waren, von welchen Stücke abgehackt wurden. Geprägtes Geld gab es nicht; die Geldprägung bleibt das Verdienst der Lyder. — Da wo die Neustadt an die Altstadt stößt, fand man in den letzten zwei Jahren eine ganze Menge von Steinstelen hart beieinander in drei oder vier Reihen aufgestellt; alle sind nach Norden gerichtet und tragen die Inschriften von Königen und hohen Beamten. Es muß eine Art Ruhmeshalle gewesen sein; ohne Zweifel galt es als eine hohe Auszeichnung, ein solches Denkmal zu erhalten. Unter den Namen, welche von 1300 bis Assurbanipal reichen, wird auch eine Königin Schammuramat = Semiramis genannt, die also auch hier als historische Persönlichkeit erwiesen wird.

Auch mit der parthischen Kunst, von der man bis jetzt gar nichts wußte, sind wir durch die Ausgrabungen vertraut geworden. Eine Fülle parthischer Altertümer fand sich in den oberen Schichten von Assur. Die parthische Niederlassung, von einer nur 2 m dicken Mauer umgeben, für welche der den Assyriern unbekannte Gipsmörtel charakteristisch ist, wurde um die Zeit Christi gegründet und stand unter einem parthischen Statthalter. Es fand sich die Agora derselben, eine große Halle mit Freitreppe und viele Altärchen zur Aufnahme von Lampen. Die parthischen Privathäuser lassen sich durch drei Perioden verfolgen; eben jetzt wird ein reicher parthischer Palast ausgegraben. Auch Statuen von Parthern mit ihrer charakteristischen Hosentracht wurden gefunden. — So gewinnen die Forschungen in Assur namentlich durch die innige Wechselbeziehung der assyrisch-babylonischen Kultur zu Israel, Hellas und der ältesten christlichen Kirche besonderen Reiz und Bedeutsamkeit.

Die nach einer Pause sich anschließende 'Führung durch die Sammlung der Vorderasiatischen Abteilung' gab einen Begriff von der Reichhaltigkeit der Funde, von denen nur wenige hier angeführt werden können. Da von den ältesten Zeiten an auf Ton geschrieben wurde, so geben uns die aus der Zeit von 2700 bis auf Christi Zeit stammenden Tontafeln, die Feuer und Wasser gleichermaßen überdauert haben

— es sollte deshalb nach D. für wichtige Urkunden das Beispiel der Babylonier von uns nachgeahmt werden —, einen Einblick in die ganze babylonisch-assyrische Kultur dreier Jahrtausende. Das Museum besitzt auch den größeren Teil der in Tell-Amarna aufgefundenen Tontafeln (vgl. oben S. 372), welche zuerst nach Paris gekommen, aber vom Louvre als vermeintliche Fälschungen zurückgewiesen worden waren. Eigentümlich sind die babylonischen Siegelzylinder, die über den feuchten Ton gerollt wurden und sich auf ihm abdrückten, sowie die Tonfäßchen mit Inschriften, welche, teils unter Türschwellen gefunden, Bauurkunden darstellen, teils in Gräber mitgegeben wurden und gewöhnlich die flehentliche Bitte enthalten, die Ruhe des Toten nicht zu stören. In herrlicher Frische der Farben erglänzt heute noch der Drache von Babylon, die mythologische Darstellung des Chaos der Wassertiefe, sowie der Löwe und der Wildochse (Rîm oder Re'êm), das Symbol unbändiger Kraft. Vergebens bemühen sich bis jetzt unsere Fabriken, das Blau der Farben von Babylon wieder zu erreichen oder, wie hier, auf einen Stein verschiedene Farben zusammenzulegen, ohne daß die Farben, welche verschiedene Hitzegrade brauchen, beim Brennen ineinanderfließen. Auf diesen Wildochsen bezieht sich die seit dem babylonischen Exil vorkommende Vorstellung von dem 'Einhorn' (*μονόκερως* der Septuaginta); sie war von den babylonischen Exulanten mitgebracht worden, welche überall auf den Mauern von Babylon den Wildochsen mit nur einem Horn — man kannte noch keine Perspektive — dargestellt gesehen hatten. In den Palästen vertraten die Stelle unserer Gemälde Alabasterreliefs, die mit Wasserfarben überzogen waren, welche freilich bis auf geringe Spuren verschwunden sind. Auch von den Sumerern, den eigentlichen Schöpfern der babylonischen Kultur, besitzt das Museum einige prachtvolle Bronzeerzeugnisse; weitaus das meiste kam freilich in den Louvre, als die Franzosen das Glück gehabt hatten, unter dem Schutthügel Tello eine uralte sumerische Stadt, eine Art Pompeji, aufzudecken, die um 2000 v. Chr. zerstört und dann mit Wüstensand bedeckt worden war.

Im Neuen Museum sprach Gymnasialdirektor Prof. Dr. Trendelenburg über 'Altertümer von Olympia'. Von den mit temperamentvoller Lebhaftigkeit vorgetragenen Ausführungen mögen folgende zum Teil umstrittene Punkte hervorgehoben werden.

Unsere Grundlage für die Erklärung Olympias muß Pausanias bleiben. Für dessen Werke schlägt Tr. (nach Paus. I 26, 4) den Titel 'Hellenika' vor, was sich bei Pausanias mit dem Begriff 'Altgriechenland' oder 'Mutterland' deckt (s. Tr., Pausanias' Hellenika, Progr. des Friedrichs-Gymn. Berl. 1911). Was Pausanius, ein beschränkter, aber äußerst gewissenhafter Mensch, beschreibt, hat er zum größten Teile wirklich gesehen. Seine Schreibweise ist für uns deshalb oft so schwer verständlich, weil er einerseits Herodot, andererseits Thukydides im Stile nachzuahmen strebt. Der große Aschenaltar des Zeus lag, wie Tr. schon in seinem Programm von 1902 dargelegt hat, zwischen Pelopion und Heratempel; jedoch versteht jetzt Tr. die Stelle Paus. V 13, 8: *προκείμενος μέντοι καὶ πρὸ ἀμφοτέρων* nicht mehr = 'vorher erbaut', sondern (mit Vergl. von Xen. An. VI 4, 3) = 'hinausspringend' (im Sinne von *προέχων*). Auf die Prothysis, auf welcher die Opfertiere geschlachtet wurden, führte von Osten und Westen eine mit kleinen Stufen (*ἀναβασμοί*) versehene Rampe; diese Rampe sprang noch über das Pelopion und Heraion vor.[1]) Wie Zeus, so hatten auch Hera und Rhea in Olympia Altäre, lange

[1]) Eine wertvolle Unterstützung für seine topographische Ansetzung des großen Aschenaltars erwächst Tr. aus unserer jetzigen Kenntnis der altgriechischen Ovalbauten. Nach Paus. muß in der Nähe der aufgedeckten elliptischen, sehr alten Fundamentreste das Haus

bevor ihnen dort Tempel gebaut wurden; aus der unverrückbaren Lage dieser Altäre erklärt sich die ungünstige Lage des Heraion wie des Metroon. Eine Altismauer existierte erst seit der makedonischen Periode; daß sie vor 364 noch nicht vorhanden war, geht aus Xen. Hell. VII 4, 28—32 hervor, wo sich das Eindringen der Eleer und die Anlage eines Verhaus aus den Pfählen der Zelte nur bei dem Fehlen einer Mauer erklärt. Im Tempel des Zeus ist dieser sitzend (nicht etwa stehend) dargestellt, weil er, als Gott des Festspiels, dem friedlichen Wettkampfe zuschaut und den Sieg verleiht; hier *sub ipso Iove* (Plin. N. h. XVI 12) fand die Bekränzung der Sieger statt. Der Grundgedanke der Bildwerke am Throne des Zeus (Paus. V 11) ist folgender: Zeus ist der Hüter der Kampfspiele; diese sind aber nur eine Vorbereitung für den Ernstkampf; im Hintergrunde des friedlichen Zeus aber lauert die Nemesis für diejenigen, welche sich der Hybris schuldig machen. Auch die andern Darstellungen im Innern des Tempels, über deren Anordnung der Vortragende eingehend sprach, sind nach Tr. nur dann verständlich, wenn hier die Sieger standen und den Kotinos empfingen. Wie der bildende Künstler der Phantasie des Beschauers es überläßt, manches von sich aus auf den Bildwerken zu ergänzen (vgl. Trendelenburg, Phantasiai, 70. Programm zum Winckelmannfest, Berlin 1910), wurde an einigen instruktiven Beispielen gezeigt. Auf der Atlasmetope fehlt die Darstellung des Himmels, den Herakles trägt, unter dessen Last er aber trotz aller seiner Kraft zusammenbrechen würde, wenn nicht Athene ungesehen hinter ihm stünde und leise unter den Himmel griffe. So ist auch auf der Metope, welche die Säuberung des Stalles des Augias zum Gegenstand hat, auf die Darstellung des wegzuschaffenden Mistes ganz verzichtet, weil es für den Künstler unmöglich war, im Rahmen der Metope einen Begriff von der ungeheuren Menge zu geben. Im Westgiebel bot der Kampf der Lapithen und Kentauren Gelegenheit, die Ringkämpfe der Palästra darzustellen; die Lapithen sind den Kentauren trotz deren größerer Körperkraft doch durch die Gewandtheit, die sie in der Palästra und im Gymnasion gewonnen haben, überlegen. Im Gegensatz zu dem rohen, allen Kampfregeln hohnsprechenden Raufen der Kentauren (an den Haaren packen, beißen!) gibt die kunstmäßige Kampfart der Lapithen gewissermaßen einen marmornen Katechismus der Ringerregeln, eine Verherrlichung dessen, was die Palästra ihren Zöglingen bot. Einige der hier dargestellten Ringergriffe machte Tr. selbst vor. Vom Ostgiebel mit den Vorbereitungen zur Wagenfahrt des Pelops und Oinomaos sind uns alle von Pausanias genannten Figuren durch die Ausgrabungen wiedergeschenkt worden; aber über ihre Aufstellung ist immer noch keine Einigung erzielt worden. Nach Tr. ist der Moment der Befragung des Götterwillens gewählt. Die beiden sitzenden Alten sind Seher; der eine blickt, auf seinen Stab gestützt, trübe vor sich hin, während der andere (auf der Seite des Pelops), der wohl eben einen Vogel, vielleicht den Adler des Zeus, gesehen hat — dessen Ergänzung wieder der Phantasie des Beschauers überlassen bleibt —, an seinem Stabe sich aufrichtet (wie dies auch die Greise in der Hoplopoiie Σ 506 tun). Das Sitzen ist eben für die Vogelschauer charakteristisch. Die mit ihren Füßen sich Beschäftigenden sind die beiden παῖδες, welche die Seher hergeleitet haben. Die beiden in den Ecken Liegenden sind die Waffenträger des Pelops und Oinomaos. In der ganzen Anordnung herrschte ein strenger Parallelismus.

des Oinomaos angesetzt werden. Aber da eine elliptische Grundrißform für dieses Haus noch 1897 Dörpfeld (Olympia, Ergebnisse, Textbd. I 77, vgl. II 162) unmöglich erschien, so wurde hierher der große Zeusaltar gelegt. Heute ist wohl kein Zweifel mehr, daß wir in der Ellipse das Haus des Oinomaos haben (vgl. Pfuhl, Jahrb. 1906 S. 150 f.; Bulle, Orchomenos S. 49). Tr., mit dem der Berichterstatter hierüber sprach, hält freilich diese Ergebnisse der prähistorischen Forschung noch nicht für gesichert genug.

Der nackte Wagenlenker gehört auf die rechte Seite des Giebels, wie Tr. (gegen G. Treu) an einem Modelle überzeugend nachwies.

Direktor Prof. Dr. Winnefeld behandelte 'Die neuen Ausgrabungen der Königlichen Museen in Kleinasien'.

Nachdem die Arbeiten in Pergamon, die seit 1900 nicht mehr unter der Leitung der Museen, sondern des Deutschen archäologischen Instituts fortgesetzt werden, kurz berührt worden waren, wurden Priene, Milet, Didyma und das Heraion von Samos eingehend besprochen. Mit Rücksicht auf die in letzter Zeit in diesen Jahrbüchern erschienenen Aufsätze über Priene und Milet muß von einer Berichterstattung über den diese beiden Stätten betreffenden Teil des Vortrags abgesehen werden. Am Heiligtum von Didyma, das, 15 km in der Luftlinie von Milet entfernt, das eigentliche Stadtheiligtum und der Mittelpunkt des milesischen Kultes war, sind die Grabungen noch im Gange, aber im wesentlichen ist doch der Tempel aufgedeckt, wenn auch noch ein Teil des Innern auszuräumen ist. Grundriß und Aufbau, wie die eigentümliche Einrichtung des Orakelheiligtums sind nun festgestellt und wurden vom Vortragenden im einzelnen erläutert. Das Heiligtum, von Xerxes zerstört, begann in der Diadochenzeit aus dem Schutte wieder zu erstehen, ist aber nachweislich nie fertig geworden. Die riesigen Dimensionen (über 100 m Länge und 50 m Breite), die es mit dem Artemision in Ephesos und dem Heraion auf Samos gemein hat, scheinen ein Charakteristikum des ionischen Ostens zu sein. Im griechischen Mutterlande kennen wir nur einen derartigen Tempel, das Olympieion in Athen, dessen Anlage auf Peisistratos zurückgeht; dieser, der mit den Tyrannen des Ostens in engen Beziehungen stand, wollte offenbar den Kolossaltempel des Ostens ins Mutterland verpflanzen. Die allerneueste Unternehmung der Berliner Museen gilt dem Heraion auf Samos. Wir haben hier einen Bau noch aus der Tyrannenzeit, der durch keinen Neubau aus späterer Zeit verdrängt wurde. Nachdem französische und griechische Grabungen nur einen kleinen Teil des Tempelgebiets freigelegt hatten, ist jetzt der Grundriß des mächtigen Tempels mit völliger Sicherheit wiedergewonnen worden. Die Cella ist von einer doppelten Säulenreihe umgeben, in der Front sind es sogar drei Reihen von Säulen. Außerordentlich merkwürdig ist einmal die Verschiedenheit in der Achsweite der Frontsäulen, welche hier eine besondere Mannigfaltigkeit zeigt, und zwar sind die mittleren Interkolumnien die schmalsten. Sodann sind hier an demselben Bau zwei verschiedene Tempeltypen vereinigt, indem, entgegen dem Dogma von der geraden Zahl der Säulen an der Schmalseite, die Front zwar acht, die Rückseite dagegen neun Säulen aufweist. Es ist dies aber nicht der älteste Tempel, sondern er steht an der Stelle eines älteren Baus. Inwieweit es noch gelingen wird, diesen älteren Bau zu finden, läßt sich jetzt noch nicht sagen. Die Grabungen haben sich bis jetzt an das eigentliche Tempelgebiet gehalten; sie müssen erst noch auf die Umgebung ausgedehnt werden, wo vielleicht noch Funde von Weihgeschenken zu erwarten sind. Samos war ja nach der Überlieferung die Heimat des Erzgusses. Eine Reihe hocharchaischer Kleinfunde ist jetzt schon gemacht worden. Die Kultur und Kunst, welche in Samos herrschte, war dieselbe wie in Milet; der Zufall der Erhaltung scheint uns in Samos ein älteres, in Milet ein jüngeres Stadium beschert zu haben.

Dr. Regling gab einen 'Überblick über die römische Münzprägung'. In Italien war es das Kupfer, das den Tausch des Viehs ablöste. Anfangs waren es formlose Brocken (*aes rude*), später auch Barren mit Bildern versehen, wie Dreizack, Dreifuß, Stier oder Pegasus mit der Aufschrift ROMANOM. Letztere sind aber nicht etwa das Geld des Servius; sie sind auch nicht mit Mommsen in die Zeit der Decemvirn,

vielmehr erst in die zweite Hälfte des IV. und den Anfang des III. Jahrh. zu setzen. Sie wurden noch hergestellt, als man schon eigentliche Münzen prägte. Dies war schon im VII. Jahrh. von den hochentwickelten ionischen Städten Kleinasiens geschehen; von hier kam die Münze auf die griechischen Inseln und nach dem griechischen Festlande, nach Sizilien, Unteritalien, dann nach Etrurien. In Rom und Mittelitalien hat man erst in der zweiten Hälfte des IV. Jahrh. sich dazu entschlossen. Aber da in Mittelitalien das Kupfer das Hauptmetall war, so hielt man zunächst an ihm fest, statt die Edelmetalle (Gold und Silber) als Wertmesser zu wählen. Dies bedingte auch eine andere Technik, insofern die großen Kupferstücke, das *aes grave* (zirka 350—270), sich nur gießen ließen. Die Gewichtsnormen derselben waren in den Städten, welche Münzen herstellten, verschieden; es ergibt sich, daß eine Reihe selbständiger Pfundgewichte dem Schwergeld zugrunde gelegt wurde; ob hierbei Rom oder andere Städte (Iguvium, Tuder, Volaterrae, Hadria u. a.) eine führende Rolle spielten, ist noch unsicher. Die Prora auf dem As Roms ist wohl eine Erinnerung an die Wegnahme der Flotte Antiums (338); mit den Schiffsschnäbeln wurde die Rednerbühne auf dem Forum in Rom verziert (Liv. VIII 14). Damals gewann Rom auch Kampanien, das schon seit der Mitte des V. Jahrh. eigenes Kupfergeld hatte. Anfangs wurde noch große Rücksicht genommen, indem für Kampanien, wo offenbar andere Gewichte im Gebrauch waren, Spezialreihen von Kupfermünzen gegossen wurden, wie der As mit dem Apollonkopf, der Semis mit dem Wagenrad, das sich vermutlich auf die 312 angelegte Via Appia bezog. Und da das *aes grave* wegen seines zu hohen Gewichtes bei vorgeschrittenem Wirtschaftsleben nicht genügte, so wurden für Kampanien gleich nach der Besitznahme auch Silber- und bald auch Goldmünzen im Weg der Prägung hergestellt, dem Stile (ROMANO[*rum*] im Genitiv) wie dem Gewichte nach durchaus griechisch. Diese Rücksichtnahme wurde freilich bald aufgegeben, wie die Einführung des römischen Scripularfußes, die Anlehnung an den Januskopf und die veränderte Aufschrift ROMA zeigt. Auf der Rückseite erscheint nun eine Quadriga — es sind die *quadrigati*. Das Bild des Mannes mit dem Ferkel im Arm bezieht sich auf den Abschluß eines Vertrags, wohl des von 334, der Magna charta der Kampaner, der ihnen die *civitas sine suffragio* verlieh.

Als Rom nach dem Pyrrhuskriege Italien bis zur Südspitze erobert hatte, wurde eine stadtrömische Silberprägung nötig; 269 oder 268 wurden Denare, Quinare und Sesterze geprägt. Aber als damals der Denar (= $^1/_{72}$ Pfund = 4,55 g) im Werte 10 Assen gleichgesetzt wurde, war der Kupferwährung bereits der Sextantarfuß zugrunde gelegt. Das Wertverhältnis des Silbers zum Kupfer war damals 120 : 1. Jetzt wurden auch die Kupfermünzen nicht mehr gegossen, sondern geprägt. Kurz nach Beginn des zweiten Punischen Krieges (217) wurden aus einem Pfund Silber statt 72 84 Denare ausgeprägt und gleichzeitig für die Kupferwährung der unciale Fuß eingeführt; es wurden nun auf einen Denar 16 neue Asse gerechnet, jedoch blieb der alte Name Denar. Es blieben auch auf den Denaren der Kopf der Roma und die Dioskuren, aber ein Novum war, daß jetzt die Münzbeamten Abzeichen, Monogramme oder auch den Anfang ihres Namens auf die Münzen setzten. Im III. und II. Jahrh. kommt auf den Denaren die *biga* auf (*bigati*), sowie ein neues Silbernominal, der *victoriatus* (= $^3/_4$ Denar), der besonders in Illyrien Verbreitung fand, in Rom selbst aber keinen legalen Kurs hatte, sondern nur Handelsmünze war. Nach der Niederlage am Trasumenersee wurden, ohne Zweifel von den Geschenken an Gold von seiten der treu gebliebenen Bundesgenossen, Goldmünzen im Werte von 60 Denaren geprägt. Als die Nebenbuhlerin Karthago überwunden war, wurde es den römischen Münzmeistern anheimgegeben, auf

den von ihnen geschlagenen Münzen nach eigenem Ermessen Darstellungen anzubringen; sie verherrlichten mit Vorliebe Taten ihrer Vorfahren. In der Sullanischen Periode fällt der gezähnte Rand der Silbermünzen auf, dessen Zweck problematisch ist; es sind die *serrati*, welche von den alten Germanen (nach Tac. Germ. 5) ebenso wie die gleichfalls älteren und schwereren republikanischen *bigati* vor den seit Nero im Gewicht reduzierten Denaren der Kaiserzeit bevorzugt wurden. Im Zeitalter des Pompejus und Cäsar stellten die Münzbeamten auch ihre eigenen Taten, also zeitgenössische Ereignisse dar. Pompejus war der erste, dessen Bild schon zu seinen Lebzeiten durch einen seiner Unterfeldherrn auf die Münze kam. Nach Cäsars Tode setzten dessen Mörder (mit einziger Ausnahme des Cassius) skrupellos ihr eigenes Bildnis auf die Münzen, was Cäsar selbst nur durch Senatsbeschluß (44) zugestanden war. Ja Antonius fügte auf der Rückseite sogar das Bild seiner Gemahlin Octavia, später das der Kleopatra hinzu.

Seit Augustus wurde dem römischen Münzsystem die Goldwährung zugrunde gelegt (der *aureus* galt 25 Denare oder 100 Sesterze). Die Silbermünzen kamen wegen ihrer fortwährenden Verschlechterung immer mehr in Mißkredit. Die Kupferprägung der Kaiserzeit hatte im wesentlichen drei Nominale: Großbronzen aus Messing (*aurichalcum*), wahrscheinlich Sesterze; als Mittelbronzen den *dupondius* aus Messing und den *as* aus Kupfer; endlich noch kleinere Nominale: *semis* und *quadrans*. Die Gegenstempelung, d. h. die nachträgliche Einstempelung kleiner Zeichen bedeutete wahrscheinlich die Zulassung in den Provinzen. Die Halbierung von Münzen sollte wohl dem Mangel an kleinen Stücken abhelfen; sie ging vermutlich nicht von der Regierung aus, wurde aber von ihr wohl stillschweigend geduldet. Die Erasion des C, des eigentlichen Kaisernamens, bei Caligula, Nero, Domitian und besonders Geta, dem Bruder des Caracalla, scheint zum Teil auf einem amtlichen, mit der *damnatio memoriae* zusammenhängenden Akte zu beruhen. Die römischen Kaisermünzen zeigen auf der Vorderseite mit ganz verschwindenden Ausnahmen den Kopf des Kaisers entweder ohne Attribut oder mit dem Lorbeerkranz des römischen Triumphators, später mit Diadem oder Strahlenkrone; zuweilen bekommen die Angehörigen des Herrschers das Bildnisrecht. Die Rückseite weist eine außerordentliche Mannigfaltigkeit auf; von manchen Kaisern haben wir bis zu 1200 verschiedene Münzbilder ohne die Varianten; sie geben uns einen fortlaufenden Kommentar zur Kaisergeschichte. An einer Reihe instruktiver Beispiele wurde dies vom Vortragenden gezeigt.

Von Direktor Prof. Dr. Schuchhardt wurde ein 'Überblick über die europäische Vor- und Frühgeschichte' gegeben, woran sich eine Führung durch die Sammlungen schloß. Von der Fülle der interessanten Ausführungen können im Rahmen dieses Berichts nur einige der wichtigsten Ergebnisse mitgeteilt werden. Der Vortragende begann mit der Besprechung der beiden neuerdings für das Museum für Völkerkunde erworbenen Menschenskelette, welche beide von dem Schweizer Archäologen O. Hauser in Südfrankreich gefunden wurden, das eine 1908 in einer Moustierhöhle im Vezère-Tal, das zweite 1909 in der nächstjüngeren Schicht, im Aurignacien, in der Nähe von Montferrand-Périgord. Sie repräsentieren zwei verschiedene Rassen, eine kurze, gedrungene, schwerfällige und eine weit höher stehende schlanke und zartere. Die erstere, mit der zurückfliehenden Stirn, den starken Wülsten über den Augenhöhlen und dem breiten Hinterkopfe den negroiden Typus der Neandertalrasse darstellend, war schon vor der Eiszeit in Europa ansässig, als (nach Klaatsch) die zweite Rasse während der Eiszeit mit Mammut und Renntier von Osten her in Europa einwanderte und hier teils mit der Neandertalrasse Vermischungen einging, teils sie nach Süden zurückdrängte. In die zwischen Paläolithikum und Neolithikum für uns noch klaffende große Lücke

treten im Norden die eine Vorstufe des letzteren bildenden Kjökenmöddinger, in welcher zuerst die vorher noch fehlende Keramik auftritt. In den Gefäßformen unterscheidet Schuchhardt (vgl. Prähistor. Zeitschrift 1909 u. 1910) drei Gattungen, deren Form wie Ornament sich aus ihrer verschiedenen Entstehung erklärt. Die beutelförmigen Gefäße ('Beutelstil' nach Schuchhardt), am reinsten vertreten in der 'Michelsberger' Keramik (vom Michelsberge bei Bruchsal), ahmen Behälter nach, welche aus einem dehnbaren Stoffe (wie Leder) hergestellt waren. Der nordwestlichen Keramik dagegen, welche aus den Megalithgräbern besonders zwischen Elbe und Weser stammt, liegt die Korbflechterei zugrunde. Es mochten anfangs geflochtene Körbe mit Lehm gedichtet worden sein; dann kam man darauf, das Flechtwerk wegzulassen und die Behälter nur aus Lehm herzustellen; es wurde aber die bisherige äußere Erscheinung beibehalten. Der tragende Rand war ursprünglich eine Weidenrute; vier (oder auch sechs) aufsteigende Rippen, welche zur Verbindung des Rings mit dem Boden dienten, wurden später noch im Ornamente beibehalten. Für die dritte Gattung dagegen, welche für die im Braunschweigischen beginnende südöstliche, namentlich die Donaukeramik charakteristisch ist, scheint der untere Teil des wagrecht durchschnittenen hartschaligen Flaschenkürbis das Vorbild gewesen zu sein; hier herrscht völlige Freiheit in der Verzierung der Fläche; beliebt war die Spirale, aber auch andere Linien, welche entstehen, wenn man das Gefäß durch Umschnürung tragbar macht.

Die Megalithgräber sind entweder runde Hügel oder lange Rechtecke, mit Steinen umstellt, welche aus gespaltenen Findlingen gewonnen wurden. Die rechteckigen Hügel sind als große Anlagen aufzufassen, bei welchen die Grabstätte selbst ein offenes und jederzeit zugängliches Mausoleum war, während der übrige Raum für einfachere Bestattungen von oben aus bestimmt war. Auch der merkwürdige Bau von Stonehenge (bei Salisbury in England) ist nach Schuchhardts Untersuchungen (Prähist. Zeitschr. 1910, S. 292—340) kein Sonnentempel, wie man bisher annahm, sondern eine mächtige Grabanlage, eine Analogie zu dem Gräberrund von Mykenä, als offener Friedhof für die Schachtgräber geschaffen. Doch ist Stonehenge älter: es gehört in die Zeit um 2000—1800, während die mykenischen Schachtgräber 1600—1500 anzusetzen sind. Die Grabstelen hatten (ebenso wie die Grabhügel und Pyramiden) ursprünglich den Zweck, den im Luftraum sich bewegenden Seelen als Sitz (analog den Götterthronen) zu dienen. Die in Stonehenge an die Grabanlage sich anschließende 2700 m lange und 100 m breite, mit Wall und Graben umgebene Rennbahn bestätigt die in Griechenland gewonnene Erkenntnis, daß alle Wettrennen aus Leichenspielen hervorgegangen sind. Der den Kelten seit alters eigentümliche Rennwagen zeigt auf bronzezeitlichen Steinbildern eine noch ursprünglichere Form (nicht nur ohne Kastenwände, sondern sogar ohne Geländer), als der älteste in Ägypten in einem Grabe gefundene und jetzt in Florenz befindliche Holzwagen, der sich nach seinen Holzarten als nordisches Importstück erweist. Die Träger dieser nordischen Kultur waren die zu Griechenland in mannigfache Beziehungen tretenden Hyperboreer, 'die jenseits des Nordwinds Wohnenden': ihr sonniges, fruchtbares Land ist die vom Golfstrom bespülte Südküste von England. Auch zwischen Spanien und Griechenland bestanden Beziehungen. Aber ein noch stärkerer Einfluß scheint für Griechenland direkt von Norden gekommen zu sein. Nach dieser Richtung sind besonders die Forschungen Hubert Schmidts interessant (vgl. schon in der Zeitschrift für Ethnologie 1904: Troja, Mykene, Ungarn). Die beiden von ihm in jüngster Zeit in Cucuteni bei Jassy in Rumänien durchgeführten Kampagnen haben Gefäße zutage gefördert, deren außerordentlich fein geschlämmter Ton und Brand ganz mykenisch anmutet. Sie lassen sich auch ganz bestimmt datieren. Schmidt unter-

scheidet in dem Spiralornament einen älteren und einen jüngeren, verwilderten Typus; letzterer, der die ersten Beimengungen von Kupfergeräten hat, erstreckt sich von 2500 abwärts (ist also zirka 1000 Jahre älter als die mykenische Zeit). Es liegt hier offenbar die Kultur der Thraker vor. Schmidt hat verfolgt, wie die Weißmalerei der thrakischen Kunst sich nach Süden verbreitet und in der zweiten minoischen Schicht auf Kreta zirka 1900—1800 auftritt. Die Spirale auf bronzenen Halskragen ist nach Schuchhardt eine Imitation der auf Woll- oder Leinenstoffe oder auch Leder aufgenähten Schnüre, welche dazu dienen sollten, größere Widerstandsfähigkeit gegen Hieb wie Stich zu erzielen; diese Halskragen wurden also ursprünglich nicht als Schmuck, sondern zum Schutze getragen. Die Charakterisierung der sogenannten Lausitzer Keramik bildete den Schluß des Vortrags.

In den Sälen des Antiquariums des Alten Museums sprach Dr. Zahn über 'Antike Kleinkunst'. Eine Skizzierung der Erläuterungen des Vortragenden ohne das dazu gehörige Anschauungsmaterial hier versuchen zu wollen, hätte wohl keinen Sinn. Die Betrachtung führte von den primitiven und archaischen Tonfiguren, deren manchmal brettartiger Typus eine Vorstellung von den ältesten Kultbildern gibt, bis zu den jüngeren Terrakotten aus Tanagra. Sehr interessant ist u. a. die Sammlung der korinthischen Pinakes, der Weihetäfelchen der korinthischen Töpfergilde, die uns eine authentische Darstellung des Fabrikbetriebs der Töpfer geben. An der Hand eines reichen Materials wurde sodann die Entwicklung der Vasenmalerei in Griechenland und Unteritalien verfolgt, ferner die verschiedenartige Gestaltung der Schutzwaffen, speziell der Helme. Endlich wurde eine eingehende Erklärung den figürlichen Bronzen (namentlich denen aus Dodona), dem Hildesheimer Silberschatze, sowie den Kleinfunden aus Priene, Pergamon und Boscoreale gewidmet.

Das Thema Dr. Schubarts 'Griechische Privatbriefe' wurde eingeschränkt auf griechische Briefe aus den ägyptischen Papyrusfunden der letzten Zeit, welche aus den Kreisen nicht hochgestellter Männer, sondern der kleinen Leute stammen. Die ersten Papyrusfunde wurden gegen Ende des XVIII. Jahrh., größere Funde und systematische Forschungen erst in den letzten drei Jahrzehnten gemacht. Daß die Funde, deren Zahl sich jetzt auf viele Tausende beläuft und nicht mehr übersehbar ist, fast ausschließlich aus Ägypten stammen, obgleich doch in den andern Mittelmeerländern wohl ebensoviel geschrieben worden ist, hängt mit dem trockenen, für die Konservierung ungewöhnlich günstigen Klima Ägyptens zusammen. Die Papyrusurkunden sind teils in Gräbern erhalten, wohin sie den Verstorbenen oft mit Anweisungen, um den Gefahren des Jenseits zu entgehen, mitgegeben wurden, teils dienten sie als Mumienumhüllungen mit der üblichen religiösen Darstellung des ägyptischen Pantheons; ein großer Teil endlich stammt von Schutthügeln bei antiken Ruinen, wo sie freilich in der Regel in einem arg zerknüllten und zerfetzten Zustande gefunden werden, so daß ihre Zusammensetzung eine überaus mühsame Arbeit erfordert. Das Material wurde aus der Papyrusstaude in der Weise gewonnen, daß der Stengel mit einer scharfen Nadel in Streifen gerissen, und eine zweite Reihe von Streifen darüber gelegt (nicht etwa hineingeflochten) und durch Nilwasser, wahrscheinlich mit Zusatz eines Klebstoffs, verbunden wurde. Die Lagen liegen noch jetzt so fest aufeinander, daß sie sich nur schwer trennen lassen. Die so hergestellten einzelnen Blätter wurden zu langen Streifen aneinandergeklebt, so entstand die Papyrusrolle. Die Qualität variiert von den feinsten Sorten bis zum groben Packpapier. Die Papyrusurkunden in griechischer Sprache beginnen im IV. Jahrh. v. Chr. und erstrecken sich von da an über mehr als ein Jahrtausend, also etwa von Alexander bis auf Mohammed. Neben dem Papyrus waren auch Pergament (aus Tierhäuten),

Tonscherben (ὄστρακα) von alten unbrauchbaren Töpfen, außerdem kleine Schreibtäfelchen als Notizbücher in Gebrauch. Zum Schreiben auf Papyrus benutzte man schwarze oder auch rote (zu Überschriften u. dergl.) Tinte und eine Rohrfeder, welche entweder wie ein Pinsel geführt oder, zu feinerer Schrift, spitz zugeschnitten wurde. Beim Schreiben hielt man ohne Zweifel, wie noch heute im Orient, das Papier auf der Handfläche. Die Mehrzahl der Leute bediente sich (wie noch heute) der Lohnschreiber, welche eine eigene Zunft bildeten; von ihnen wird zum großen Teil die oft gewandte, aber auch flüchtige Kursivschrift herrühren; sie waren es auch, die den Briefstil beherrschten und fixierten. Was den Inhalt der Briefe anlangt, so dürfen wir keine großen Enthüllungen über Zeitereignisse erwarten, so wenig wie etwa tiefe seelische Einblicke. Für die Darstellung der feineren Nuancen des Gemütslebens fehlte es im allgemeinen an der nötigen Gewandtheit der Darstellung. Es handelt sich meist um recht nüchterne Dinge, Geldangelegenheiten, Sorgen der Landwirtschaft u. dergl. Die Briefe aus dem III. und II. vorchr. Jahrh. stehen nach Stil und Inhalt auf einer etwas höheren Stufe; es scheint, daß die Griechen damals in Ägypten im allgemeinen eine höhere Stellung eingenommen haben. Der Briefstil der Ptolemäerzeit zeigt noch große Einfachheit und Klarheit der Sprache; gemeinsam sind aber überall die Einleitungs- und Schlußformeln. Die Grüße werden, wie heute noch, auf alle möglichen Verwandten und Freunde ausgedehnt. In der römischen Kaiserzeit wird der Stil etwas umständlicher; von der Mitte des IV. Jahrh. an nimmt er 'byzantinischen' Charakter an mit der Freude an schönklingendem Ausdruck und Wortprunk; dieser rhetorische Aufputz steht oft mit dem kläglichen Inhalt in auffallendem Kontrast. An dieser Wandlung ist das Christentum nicht ganz ohne Schuld. Die Beteuerung demütiger Gesinnung, welche sich selbst möglichst klein und den Nächsten möglichst groß erscheinen lassen will, mag bei wahrer Frömmigkeit wohltuend berühren. Aber als das Christentum Weltreligion geworden war, wurde diese Ausdrucksweise auch von vielen Leuten angewendet, denen es dabei gar nicht Ernst war, und wurde so zur hohlen Phrase. Die stilistischen Eigentümlichkeiten erhielten sich teils durch die Schule, teils durch die Lohnschreiber, welche die mühsam auswendig gelernten Formeln immer wieder fortpflanzten. Immerhin gewähren uns diese Privatbriefe einen kulturgeschichtlich interessanten Einblick in die Angelegenheiten derjenigen Kreise der Bevölkerung, die uns sonst ferner stehen, in die Sorgen und Nöte der kleinen Leute. Dies wurde durch Mitteilung vieler Proben von Briefen illustriert.

Unter dem Titel 'Römer und Germanen' behandelte der Schlußvortrag des Direktors Prof. Dr. Schuchhardt die wichtigsten Forschungen der letzten zehn Jahre auf diesem Gebiete, besonders die Alisofrage und Haltern, Oberaden, Vetera castra bei Xanten, Teutoburg, Mattium, endlich die sog. Römerschanze bei Potsdam.

Die noch in Mommsens R. G. (V 31) auf Grund der Untersuchungen Hölzermanns vertretene Ansicht, daß Aliso im Quellgebiet der Lippe bei dem heutigen Dorfe Else unweit Paderborn zu suchen sei, hat sich mehr und mehr als unhaltbar erwiesen. Man hatte sich für diese Annahme auf eine Reihe von Kastellen gestützt, welche Hölzermann zwischen Paderborn und Wesel erkennen wollte. Aber diese Kastelle haben sich als fränkische befestigte Königshöfe (*cohortes regiae*) aus der Karolingerzeit entpuppt; es waren Etappenstationen auf den Straßen, auf welchen die Heere zogen; wir kennen deren jetzt etwa 40 in Hannover und Westfalen bis nach Süddeutschland. Den meisten Anspruch, das vielgesuchte Aliso zu sein, hat Haltern, am Einflusse der Stever in die bis dahin schiffbare Lippe, wo die seit 1899 unternommenen Grabungen ausgedehnte römische Anlagen zutage gefördert haben, nicht nur ein Kastell (auf dem St. Annaberge), sondern auch ein großes Lager, ein 'altes Feldlager', ein Uferkastell sowie einen Hafen

und Anlegeplatz mit Magazinen, in denen noch große Mengen von Weizenkörnern gefunden wurden. Die Frage der Benutzung des im großen Lager freigelegten Prätoriums ist jetzt dahin entschieden, daß es nur als Versammlungsraum diente, während die wirkliche Wohnung des Legaten anderwärts gefunden wurde. Alle Anlagen waren nur aus Holz und Erde, nicht aus Stein oder Kalk, haben aber ihre deutlichen Spuren im Boden hinterlassen. Hier in Haltern wurde seit 1899 eine Ausgrabungstechnik weiter entwickelt, welche sich auf die Beobachtung der Pfostenlöcher gründet, denen man erst in den letzten Jahren der rheinischen Limesforschung genauere Beachtung geschenkt hat. Es ist nun damit ein untrügliches Mittel gefunden, um auch alle nur aus Holz gebauten Häuser, Burgen usw., die man bisher für verloren gehalten hatte, mit Sicherheit wieder zu gewinnen. Obgleich nämlich der Holzpfosten selbst, sofern er nicht etwa im Grundwasser stand, in der Regel völlig verschwunden ist, so ist doch die Einfüllung des Pfostenloches, das bei eingegrabenen (nicht eingerammten) Pfosten oft den beträchtlichen Durchmesser von 1—1 $^1/_2$ m hat, infolge der Mischung mit Humuserde durch eine dunklere Färbung kenntlich, welche sich namentlich in sandigem Boden sehr deutlich von der helleren, reineren und festeren Umgebung abhebt. Ein zweites Lager an der Lippe befand sich bei Oberaden unweit Lünen; es war rechteckig (zirka 700:500 m), für zwei Legionen bestimmt und mit Wall und nur einfachem Graben umgeben. Im unteren Teile des Grabens ist durch das Grundwasser ein großer Teil vom Holzwerk des Walls konserviert worden; die Zinnen sind mehrfach ganz erhalten, außerdem über 300 Waffen aus Holz. Diese Waffen, 1 $^1/_2$—2 m lang, im Querschnitt viereckig und zum Fassen mit der Hand in der Mitte eingekerbt, waren an den beiden Enden — es konnten also beide Seiten benutzt werden — nur zugespitzt, nie mit Eisen beschlagen, und dazu bestimmt, in der Hand festgehalten, nicht etwa fortgeschleudert zu werden; es waren die von Cäsar (B. G. V 40, 6 und VII 82, 1) erwähnten *pila muralia* (vgl. G. Kropatscheck im Jahrb. d. Deutsch. arch. Instit. 1908, S. 79 ff.); die Inschriften auf denselben geben den Namen der Centurie an. Da das Lager durchaus einheitlich angelegt, nicht umgebaut, und auch nichts Neues darauf gesetzt worden ist, so ist zu schließen, daß es erobert, dann aufgegeben und nicht mehr verwendet wurde. Die Funde weisen übereinstimmend darauf hin, daß es aus den ersten Jahren des Drusus stammt. Damit verliert Oberaden seinen Anspruch Aliso zu sein, das auch nach der Varusschlacht noch erwähnt wird. Eine dritte große Grabung ist seit einigen Jahren in Vetera castra bei Xanten im Gange; sie hat ein für zwei Legionen bestimmtes Lager von der enormen Größe von zirka 930:630 m aufgedeckt (vgl. den Bericht in den Bonner Jahrbüchern 1910). Was die Örtlichkeit der Teutoburger Schlacht betrifft, so ist Mommsens Ansicht (vgl. R. G. V 43), daß die Varusschlacht in der Nähe von Venne bei Osnabrück stattgefunden habe, worauf große Münzfunde hinzuweisen schienen, besonders eifrig von Knoke weiterverfolgt worden. Aber sein 1897 im Habichtswalde bei Osnabrück gefundenes vermeintliches Lager hat sich nun als ein karolingischer Gutshof erwiesen. Nach Sch. muß man sich an den Ausdruck *saltus Teutoburgiensis* halten; dieser involviert eine Teutoburg d. i. eine alte Fluchtburg, und für eine solche kommt die Grotenburg bei Detmold so ziemlich allein in Betracht. Weiter läßt sich nichts sagen. Öftere Grabungen auf der Grotenburg haben keine Entscheidung gebracht. Dagegen scheint in Hessen eine ähnliche Untersuchung mehr Glück gehabt zu haben. Mattium, von Tacitus (Ann. I 56) für den Frühling des Jahres 15 n. Chr. als Hauptort der Chatten erwähnt, ist bei dem Dorfe Metze (südwestl. von Cassel), das sprachlich zu Mattium sich verhält wie Hessen zu Chatten, gesucht worden. Die Grabungen der letzten Jahre haben außerordentlich reiche Funde, besonders aus der späteren La Tène-Zeit — um Christi Geburt — er-

geben. Es wird wirklich der alte Mittelpunkt des Chattenstamms hier wiedergefunden sein. Im Mittelpunkt der Ostdeutschen oder Lausitzer Kultur liegt die 'Römerschanze' (entstellt aus Röber-, Räuberschanze) bei Potsdam, wo Schuchhardt seit 1908 Grabungen veranstaltet (vgl. Prähist. Zeitschrift 1909, S. 209ff.). Aus der vorslawischen Bau- und Ansiedlungsperiode stammt der Wall, der, nur 3½ m dick, aus einer vorn und hinten aufgeführten Holzwand mit eingefüllter Erde bestand, welche eine Höhe von etwa 6 m gehabt haben muß, also die doppelte Höhe der jetzt erhaltenen. Der Wall war also wirklich verteidigungsfähig; es war somit eine wirkliche Burg, wie denn auch als Burgen die meisten andern Anlagen dieser Art, die sog. Ringwälle anzusehen sind. Die keramischen Funde, welche noch Anklänge an die alte Lausitzer Buckelkeramik zeigen, bestätigen die Vermutung, daß hier Germanen saßen, offenbar die Semnonen, die Träger der alten Lausitzer Kultur, welche von ihrem Brennpunkte im Spreewalde nach allen Seiten ausstrahlte. Hier bei den Ostgermanen mit ihren Gauburgen — die Semnonen hatten nach Tacitus (Germ. 39) 100 Gaue — bestand offenbar eine festere politische Organisation (welche eben durch die vielen Burgen im Lande illustriert wird) als bei den politisch viel mehr zersplitterten Westgermanen; so konnte dem Marbod eine Zusammenfassung der Stämme viel leichter gelingen als dem Arminius. Hier auf der Römerschanze wurde nun auch der für das germanische Haus (zuerst von Rudolf Henning 1882) erschlossene, mit dem griechischen Megaron übereinstimmende Urtypus zum ersten Male wirklich gefunden, nämlich ein fast quadratisches Rechteck mit dem Herd ungefähr in der Mitte und einer offenen Vorhalle von geringer Tiefe. Dieser hier nur vereinzelt beobachtete Hausgrundriß ist nun durch allerneueste Ausgrabungen bei Buch, 15 km nördl. von Berlin, wo ein bronzezeitliches Dorf aufgedeckt wurde, hundertfach bestätigt worden. Mit einer Reihe von Lichtbildern über die hier und an den andern behandelten Stätten gemachten Funde und mit der Einladung zum Besuch der Ausgrabungsstätte bei Buch selbst schloß der Vortrag.

Damit hatte der Kurs sein Ende erreicht, der, wie man sieht, nach den verschiedensten Richtungen eine Fülle interessanter Belehrung und Anregung bot, die von den Kursteilnehmern dankbar entgegengenommen wurde.

Der Einladung zum Besuch der Ausgrabungsstätte bei Buch leistete der Berichterstatter mit noch zwei Kollegen am nächsten Vormittag Folge; hier übernahm der Leiter der Ausgrabungen, Dr. A. Kiekebusch (vgl. Prähist. Zeitschrift 1910, S. 371ff.), in liebenswürdigster Weise die Führung. Obgleich noch nicht die Hälfte des Geländes erschöpft ist, so war es doch bereits der 94. deutliche Hausgrundriß, der gerade aufgenommen wurde. Mit überraschender Klarheit und Deutlichkeit hebt sich überall die dunklere Einfüllung der Pfostenlöcher von dem helleren Sande ab. Ob der vordere Raum des Hauses eine offene Vorhalle oder nicht vielmehr ein geschlossener Raum war, erscheint vielfach zweifelhaft. Eben wurde auch eine große Halle festgestellt. Mit wenigen Ausnahmen standen die Häuser regellos zerstreut und waren verschieden orientiert. Nach K. gehört das Dorf der jüngeren Bronzezeit an. Ein gleichaltriges Gräberfeld ist erst noch zu untersuchen.

Von der Kgl. Preußischen Meßbild-Anstalt waren die Kursteilnehmer zur Besichtigung eingeladen worden, und es wurden in der Anstalt in zuvorkommender Weise nicht nur die Photographien zur Einsicht überlassen, sondern auch das ganze Verfahren der Herstellung der Meßbilder genau erklärt. Leider ist die reiche Sammlung der prächtigen Bilder in Schulkreisen bis jetzt noch viel zu wenig bekannt (Adresse für den Bezug der Kataloge wie der Bilder selbst: Kgl. Preuß. Meßbild-Anstalt, Schinkelplatz 6). Neuestens sind auch von Griechenland herrliche Aufnahmen gemacht worden.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Friedrich Aly, Geschichte des preussischen höheren Schulwesens. Marburg, N. G. Elwert 1911. 124 S.

Das frisch geschriebene Büchlein wendet sich, nach der Vorrede, an die Kandidaten des höheren Schulamts, deren pädagogische und schulhistorische Kenntnisse dadurch aufgebessert werden sollen. Daß die Kenntnisse der Kandidaten, und nicht nur der Kandidaten, auf dem Gebiete der Geschichte ihres Berufs und ihrer Berufsstätten außerordentlich dürftig sind, ist eine allgemein bekannte Tatsache. Die große Reihe von Entschuldigungsgründen, die meist auf Unterlassungssünden der Schulorganisation hinauslaufen, hier aufzuzählen, lohnt nicht. Nur der Wesentlichste sei genannt: der mangelhafte und einseitige Unterricht, den der höhere Lehrerstand in dieser für ihn so wichtigen Sache auf den Universitäten empfängt. Es ist zwar fraglich, ob es richtig ist, gerade den Universitäten auch noch die Fachunterweisung in der Pädagogik zuzuweisen, und ob man sich dort nicht lediglich auf die rein wissenschaftliche Vorbildung für das Lehramt zu beschränken hat. So wie die Dinge aber jetzt liegen, ist die Pädagogik nun einmal ein Teil des Hochschulunterrichts, und damit ist ihr auch für die Studien der Philologen, Mathematiker, Naturwissenschaftler usw. der Platz angewiesen: das Hören pädagogischer Vorlesungen, sowohl theoretisierender wie historischer bleibt für die Studenten immer ein Parergon; die Hauptsache wird ihnen immer, und mit Recht, in der gründlichen Erfassung der geistes- oder naturwissenschaftlichen Lehrfächer und Wissensgebiete zu liegen scheinen. Aus dieser bescheidenen Nebenstellung der Pädagogik als Wissenschaft geht auch ein gewisser Mangel an Systematik der Vorlesungen hervor: es wird bei weitem nicht an allen Universitäten das geboten, was der künftige Gymnasiallehrer, und vor allem der Philologe, darin zu wissen nötig hat. Experimentelle Pädagogik und psychologische Versuche werden fast überall getrieben, aber an guter Historie der Erziehungsgeschichte und einer, wenngleich sehr bescheidenen, Einführung in deren wissenschaftliche Erforschung fehlt es mehr als billig. Vor allem gymnasialpädagogische Vorlesungen, die von den allgemein erziehungsgeschichtlichen wieder abzuzweigen wären, so wie sie einst Fr. Eckstein in Leipzig hielt, sind durchaus nicht überall zu haben. Die Studenten empfangen deshalb keine in dieser Richtung sich bewegende Anregung, und kehren um so lieber zu dem Studium ihrer Hauptfächer zurück, weil sie sich überzeugt zu haben glauben, daß Pädagogik keine Wissenschaft sei, sondern höchstens eine praktische (vielleicht künstlerische) Routine, die man entweder in eine Theorie eingezwängt habe oder deren Geschichte lediglich eine Konstruktion post hoc sei, deren Wert erst noch zu erweisen wäre: jedenfalls, mit Achtung hört man weder von den praktischen noch den theoretischen Teilen der Pädagogik unter den Studenten und Kandidaten des höheren Lehramts reden.

Infolgedessen also die traurige Unkenntnis der Anwärter auf das höhere Lehramt, sowohl von der Theorie, wie von der Geschichte des Berufes, dem sie ihre Lebensarbeit widmen wollen! Was würde man von einem Theologen sagen, der von den entsprechenden Zweigen seiner Lebensarbeit so denken und sie mit so geringschätzigem Lächeln beiseite schieben wollte!

Gerade die besten und tüchtigsten Schulmänner, besonders in Preußen, haben diesen Mangel am deutlichsten erkannt und immer von neuem darauf gedrungen, daß es damit anders werden möchte. Man ist aber davon noch weit entfernt, und es wird auch nicht besser werden, als bis man diesen Unterricht immer mehr von der Universität loslöst und in die eigentliche Fachbildung hineinlegt, die mit Seminarjahr und Probejahr nun langsam sich durchzubilden beginnt, und der man nur eine recht stetige, von der vorhandenen Zahl der Lehramtskandidaten unabhängige Entwicklung wünschen möchte.

Bis dahin wird es aber wohl noch gute Weile haben, und so muß denn für das

nächste Bedürfnis, nämlich dem Kandidaten für das Staatsexamen die nötigen Kenntnisse zu vermitteln, gesorgt werden. Um diese zu erhöhen und den Kandidaten auch schulhistorisch besser zu wappnen, hat der bekannte Marburger Schulmann, der in seiner amtlichen Stellung die genannten Mängel zur Genüge hat kennen lernen, das vorliegende Buch geschrieben.

Es ist kurz und klar, zwei unleugbare Vorzüge, doch entfernt es sich in zweierlei Hinsicht von den landesüblichen Hilfsmitteln: es tritt nicht in der gewöhnlichen Kompendienform auf und, schränkt seinen Stoff fast ganz auf das neunzehnte Jahrhundert ein, in dem wiederum die schulpolitisch wichtigsten Ereignisse der letzten zwanzig Jahre besonders in den Vordergrund geschoben werden.

Ob damit der angegebene Zweck, nämlich die Kandidaten in die Schulgeschichte hineinzubringen, erreicht wird, steht dahin. Denn die Schulgeschichte besteht nicht bloß darin, daß man das Verständnis der allerletzten Entwicklungsepochen vermittelt, besonders wenn dies durch die Hand eines Verfassers geschieht, der zwar einer der rühmlichsten Vorkämpfer des Humanismus, darum aber auch ein in gewissem Sinne einseitiger Beurteiler ist. Es ist doch wohl nötig, daß man auch die vorhergehenden Perioden etwas genauer kennen lernt und sich überhaupt von der Bildungsgeschichte ganz Deutschlands, nicht bloß Preußens, ein Bild zu machen sucht. Aly hat die verhaßten Kompendien überflüssig machen wollen, aber um zu dem genannten Zwecke zu kommen, wird man doch wieder zu ihnen greifen müssen.

Das fühlt der Verfasser auch und weist darum am Ende die Kandidaten auf die mancherlei Quellen hin, die sie lesen sollen, um in das Gebiet tiefer einzudringen. Ob die Kandidaten seinem Rufe folgen werden? Ich glaube es kaum. Denn, um gleich das Beste zu nennen: der sogenannte 'große' Paulsen ist eine schwierige Lektüre und verlangt vor allem zu viel Zeit, wenn wirklich etwas Nennenswertes dabei herauskommen soll, und der 'kleine' Paulsen ist zwar eine vortreffliche Vergeistigung des großen Originalwerks, aber gerade darum erst dann mit Nutzen zu brauchen, wenn man den großen bereits gelesen hat oder sonst mit dem Stoffe vertraut ist.

Es wird also, trotz des Alyschen Vergeistigungsversuchs der preußischen Schulgeschichte des letzten Jahrhunderts, doch wohl wieder bei den bekannten Kompendien bleiben müssen. Denn von den Kandidaten des höheren Lehramts kann man bei Abschluß ihrer Universitätsstudien nur verlangen, daß sie mit den Haupttatsachen der Geschichte der Pädagogik bekannt sind, und diese finden sie eben dort am besten und kürzesten beisammen.

Trotzdem ist aber das Alysche Büchlein sehr lesenswert, und ich empfehle es vor allem zur Lektüre für unsere Lehrerkollegien. Viele Lehrer, besonders aber die ältern, werden an dem Werke rechte Freude empfinden. Temperamentvoll und nicht immer ohne Einseitigkeit (so scheint mir z. B. Bonitz doch zu schlecht wegzukommen), aber mit warmem Herzen für die viel angefeindete Sache des Humanismus auf deutschen Schulen geschrieben, ist es mehr eine auf geschichtliche Grundlage gestellte Verteidigung der gymnasialen Sache, als eine rein objektive Darstellung der bereits vergangenen und der noch nicht abgeschlossenen Phasen unserer Schulentwicklung, um gegen Schluß hin in eine scharfe Stellungnahme gegenüber manchen Anforderungen der allerjüngsten Zeit überzugehen. Manch treffendes Urteil, manch interessanter Seitenblick (vgl. z. B. S. 53. 112) erfreuen beim Lesen, und zeigen, daß der Verfasser nicht nur die von ihm in der Hauptsache zur Darstellung gebrachte Periode gründlich kennt, sondern auch mit dem Herzen erfaßt hat und in ihr lebt und webt. Können wir daher das vorliegende Büchlein nur als eine Abschlagszahlung für eine wirkliche 'Geschichte des preußischen höheren Schulwesens' ansehen, so ist es doch für den Ref. eine sehr erfreuliche und spannende Lektüre gewesen: sie macht den Wunsch rege, daß der verdiente Schulmann Zeit und Gelegenheit finden möge, einmal das Ganze in ausgeführter Form und mit dem gesamten Rüstzeug der Schulgeschichte zur Darstellung zu bringen. Damit wird er auch am ehesten das bei dem Nachwuchse der Lehrer für unsere höheren Lehranstalten erreichen, was er

so sehr vermißt: bessere Kenntnisse in der Pädagogik, vor allem nach der historischen Seite hin, und höheres Interesse für das Systematische und Historische an unseres Berufes Entwicklung. Ernst Schwabe.

Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler, in Verbindung mit G. Rothstein, F. Niebergall, A. Köster herausgegeben von Direktor Hans Richert. Leipzig, Quelle & Meyer 1911. XII und 352 S.

Über Mangel an Problemen können die protestantischen Religionslehrer wahrlich nicht klagen. Jeder weiß, welche Schwierigkeiten dem Religionsunterricht aus den Fortschritten der wissenschaftlichen Theologie erwachsen sind und noch immer wieder erwachsen; dazu ist in der jüngsten Vergangenheit eine Reihe nicht minder schwerer Probleme aus der psychologischen Vertiefung der Pädagogik hervorgegangen: stärkere Berücksichtigung der seelischen Struktur der Schüler ist eine unabweisbare Forderung geworden. Ist daher die religionspädagogische Debatte in lebhaftem Fluß, so wird doch niemand, der in der Praxis steht, leugnen wollen, daß der Kreis der Religionslehrer, die von diesen Problemen wirklich erfaßt sind und von den ausgefahrenen Gleisen des landesüblichen Religionsunterrichts abzulenken suchen, noch längst nicht groß genug ist. Darum ist trotz reichlicher literarischer Produktion auf diesem Gebiet ein Buch wie das vorliegende, das das Verständnis der Probleme fördert und gangbare Wege zu ihrer Bewältigung erschließt, dankbar zu begrüßen. Man darf sagen, daß eine solche Zusammenfassung notwendig einmal unternommen werden mußte. Der Herausgeber, Direktor Hans Richert in Posen, hat die umfangreiche Arbeit im Verein mit drei Mitarbeitern ausgeführt, von denen einer (Rothstein) Vertreter einer höheren Schule ist, während der zweite (Niebergall) der Universität, der dritte (Köster) dem geistlichen Stande angehört; alle vier stehen aber zugleich in der Praxis des Religionsunterrichts. Ihre Grundauffassung ist natürlich die gleiche; es ist die, der wohl die nächste Zukunft gehören dürfte.

Das Werk zerfällt in zwei Hauptteile. Der erste, allgemeine Teil, verfaßt von Hans Richert, legt die gediegenen Fundamente des ganzen Baus unter gründlicher Benutzung von Religionsphilosophie und -psychologie. In der Tat ist es ja unmöglich, auch nur einen einzigen noch so einfachen Satz über ein religiöses Phänomen zu äußern, in dem nicht *implicite* eine bestimmte Theorie über die Religion enthalten wäre; aus einer falschen Religionstheorie aber entspringen notwendig 'gewisse Verstiegenheiten des Religionsunterrichts, wie der krasse Intellektualismus, Andachtsübungen und verfehlte Bekehrungsversuche durch Gewissenspein' (S. 12). Daher gibt der Verfasser in seinem 1. Kapitel (S. 12—40) eine von Aufgeschlossenheit für die verschiedensten Richtungen zeugende 'religionsphilosophische Orientierung', nicht um einen eigenen Standpunkt zu gewinnen, sondern um 'wesentliche Anschauungen über Wesen und Wert der Religion zu skizzieren und sie auf die Frage nach Wert und Ziel religiöser Bildung zu prüfen' (S. 39). Kapitel 2 (S. 41—82) behandelt 'die Religionspsychologie des erwachsenen Schülers' (! soll heißen: psychologische Analyse des religiösen Lebens des erwachsenen Schülers). Es enthält sehr viel Feines und Wertvolles über das seelische Leben im Jünglingsalter, z. B. über den Individualismus der Jugend, ihren Intellektualismus, die typischen Jugenderlebnisse, die der Verfasser nach dem Vorgange von Starbuck als 'Sturm und Drang' bezeichnet; auch die religiösen Typen des 'Einmalgeborenen', dessen religiöse Entwicklung ohne Sprünge gleichmäßig verläuft, und des 'Bekehrten' werden berücksichtigt, ebenso die Verschiedenartigkeit des religiösen Milieus der Schüler. Alles mit einer Menge interessanten Einzelmaterials! Darauf verbreitet sich R. in einem 3. Kapitel (S. 82—128) über 'die Methodik des Religionsunterrichts erwachsener Schüler', wieder mit derselben wohltuenden Freiheit von aller Einseitigkeit. Im Vordergrund steht ihm die Frage, die ihm die Zentralfrage aller höheren Erziehung ist: Wie erzielen wir in unsern Schülern Werturteile, insbesondere wie erzielen wir religiöse Werturteile? Denn der evangelische Religionsunterricht soll nach R. den Schülern zu einer Vertiefung in das eigene Innenleben

verhelfen, also, im scharfen Gegensatz zum katholischen, vom Prinzip der Autorität und Heteronomie geleiteten Verfahren vom Persönlichkeitsprinzip beherrscht werden (S. 89); 'die Stoffrage, ob nur geschichtliche Stoffe oder systematische Zusammenfassung, ist sekundär' (S. 92). Es 'wird der Historismus ebensowenig ... die Persönlichkeitsbildung fördern wie dogmatischer Unterricht, wenn sie nicht beide durch das Abzielen auf Einfühlung das Mitschwingen und Nacherleben der Psyche des reifen Schülers ermöglichen'. Durch den Nachweis des Zusammenhanges des Religiösen mit dem Naturgefühl, den sozialen Gefühlen, der Moral, den ästhetischen Gefühlen und den intellektuellen Bedürfnissen zeigt R. dann die Möglichkeit, dem Schüler das spezifisch Religiöse nahezubringen. Der Verfasser lehnt also einen 'objektiven' Unterricht in der Religion als psychologisch unmöglich ab und weist dem Religionsunterricht eine erzieherische Aufgabe zu, wenn er auch sehr wohl sieht, daß er sich damit bescheiden muß, 'Erziehungsmöglichkeiten für die Religion zu schaffen' (S. 123). Damit soll der wissenschaftliche Charakter des Religionsunterrichts nicht bestritten werden, für den R. vielmehr mit erfreulicher Entschiedenheit eintritt. Ein 4. Kapitel (S. 129—142), 'Der Lehrstoff' überschrieben, leitet zum zweiten, speziellen Teil über. Hier schreibt zuerst G. Rothstein sehr ansprechend über den Unterricht im Alten Testament (S. 147—184). Er betont die Entwicklung der israelitischen Religion und ihre großen Vertreter. Sehr beachtenswert ist die Forderung, dies Gebiet nicht bloß in den Mittelklassen zu behandeln, sondern mindestens in Obersekunda noch einmal ein halbes Jahr darauf zu verwenden. Ein besonders schöner Teil des Werks ist dann Niebergalls Ausführung über Leben Jesu, apostolisches Zeitalter, Kirchengeschichte und Gegenwartsfragen (S. 184—302). Die letztgenannten sind ihm besonders wichtig; in der Tat ist es ein Armutszeugnis für den Religionsunterricht, wenn er den Schülern keine starke Berührung mit der Gegenwart zu geben vermag. Niebergall zeigt trefflich, wie man etwa Nietzsche, Häckel, den Darwinismus, den Buddhismus, Arthur Drews im Unterricht zu behandeln hat. In der Kirchengeschichte empfiehlt er mit Recht die Verwendung kirchengeschichtlicher Lesebücher, besonders des Buches von Thrändorf und Meltzer; doch will es mir fast scheinen, als ob man heute in Gefahr ist, die Quellenlektüre schon ein wenig zu überschätzen. Der Genuß, den die Quellenlektüre dem historisch gebildeten Theologen gewährt, bleibt auch dem reifsten Schüler verschlossen, und Stellen, wie etwa die bei Thrändorf-Meltzer abgedruckten Stücke aus Celsus, wird man Gymnasiasten kaum völlig verständlich machen können, ohne ungebührlich viel Zeit darauf zu verwenden. Zum Schluß orientiert A. Köster kurz und klar über 'Glaubens- und Sittenlehre' (S. 302—341).

Bei der Fülle des Gebotenen ist es ausgeschlossen, hier auf Einzelheiten einzugehen. Mir erscheint das Werk als eine ganz treffliche Leistung, die dem Leser reiche Anregung zu geben vermag. Karl Heussi.

K. Scheid, Leitfaden der Chemie, Oberstufe. Leipzig, Quelle & Meyer 1909.

Das Buch bringt zunächst die anorganische Chemie (einschließlich der Mineralchemie) unter der Voraussetzung, daß ein einleitender Unterricht bereits die stöchiometrischen Grundgesetze und die hauptsächlichen Eigenschaften der wichtigeren Grundstoffe dargeboten habe; sodann in einem besonderen Teile die anorganische Chemie. Der Verfasser hat sehr recht getan, nicht einen Auszug aus einem umfassenden Lehrbuch zu geben, sondern den Bedürfnissen der Schule entsprechend den besonders wertvollen, die Erkenntnis der Natur vermittelnden und zum Verständnis der angewandten Methoden geeigneten Stoff auszuwählen. Diese Auswahl ist geschickt getroffen und das Ausgewählte gut angeordnet. Der Schüler erhält einen sehr lehrreichen Einblick in die physikalische Chemie und lernt auch die Familienähnlichkeit der chemischen Elemente an typischen Beispielen kennen. Das Buch macht einen in jeder Beziehung gediegenen Eindruck, auch die Bilder sind durchweg gut und richtig gezeichnet, was man nicht vielen chemischen Schulbüchern nachrühmen kann.

B. Landsberg, Didaktik des botanischen Unterrichtes. 7. Band der Sammlung didaktischer Handbücher für den realistischen Unterricht an höheren Schulen. Leipzig, B. G. Teubner 1910.

Dieses Werk eines rühmlichst bekannten Meisters des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist wohl geeignet, dem zukünftigen Unterricht in Biologie in allen Klassen der höheren Schulen (er wird schon jetzt auf vielen deutschen Schulen bis nach Oberprima geführt) einen festen Rückhalt zu geben. Der Verfasser will ihn nicht auf eine Einführung in die empirischen Methoden der Beobachtung und des Versuches beschränkt sehen, er fordert vielmehr, daß die Logik zu ihrem Rechte komme, so daß der Schüler die Möglichkeit hat, sich in der Aufstellung der Begriffe und der Hypothesen zurechtzufinden und sich ein einigermaßen sicheres Urteil innerhalb der hochflutenden Bücher- und Zeitschriftenliteratur zu bilden. In der Tat hat nirgends die populäre Literatur durch Ungründlichkeit und sogar Leichtfertigkeit so viel Mißverständnisse hervorgerufen und so viel Verwirrung und Schaden angerichtet wie in der Biologie. Es tut daher wohl, einem Buche zu begegnen, das nicht nur das durch die Forschung wirklich Erreichte (soweit es für die Schule in Betracht kommt) in übersichtlicher und scharf bestimmter Weise darstellt, sondern auch Mängel und Grenzen der Erkenntnis in verständiger und verständlicher, ja anziehender Weise klarlegt. Auch auf die Verknüpfung der Biologie mit anderen Wissensgebieten ist gebührender Nachdruck gelegt, und viele Zusammenhänge sind fesselnd geschildert. Das Buch sei daher nicht nur Naturwissenschaftern, sondern allen Gebildeten zur Orientierung empfohlen. Denn die hauptsächlichsten Ergebnisse biologischer Forschung sind viel weniger bekannt, als man gewöhnlich annimmt, und noch viel weniger werden sie auf den Gebieten sozialer und politischer Betätigung beherzigt. — Ein paar Versehen finden sich S. 234. In der Formel $\varphi(n)$ muß der Zähler der ersten Klammer $(2a + 1 + \sqrt{5})$, der Zähler der dritten Klammer aber $(2a + 1 - \sqrt{5})$ lauten; und Zeile 17 daselbst ist zu lesen: 'indem wir $a = 1$ und $(n + 1)$ an Stelle von n setzen' (entsprechend der Verschiebung der Reihengliedernummern). — In diesem Zusammenhange möge auch auf die soeben erschienene 2. Auflage der Erkenntnistheoretischen Grundzüge der Naturwissenschaften von P. Volkmann (Leipzig, B. G. Teubner 1910; Bd. IX der Sammlung 'Wissenschaft und Hypothese') hingewiesen werden; denn sie ist beinahe ein neues Buch und daher in der jetzigen Zeit der Gärung, des Bedürfnisses nach philosophischer Selbstbesinnung besonderer Beachtung wert. Nur eine Bemerkung sei zu diesem glänzend geschriebenen Werk erlaubt: daß (vgl. S. 108) mindestens zehn Jahre vor Robert Mayer schon der Franzose Carnot den Versuch gemacht hat, das mechanische Wärmeäquivalent zu berechnen, ohne allerdings seine Untersuchung zu veröffentlichen.

Von

B. Schmids Naturwissenschaftlicher Schülerbibliothek

liegen vier recht empfehlenswerte Bände vor (Leipzig, B. G. Teubner 1911): P. Dahms, An der See, ein Buch, das auf ansprechende und einleuchtende Art geologische und atmosphärische Vorgänge erläutert und wichtige Begriffe entwickelt; H. Rebenstorff, Physikalisches Experimentierbuch, das jüngere Schüler mit den einfachsten Mitteln in die physikalische Beobachtungs- und Versuchstechnik einführen und sie anleiten will, sich einfache Apparate selbst herzustellen; J. Keferstein, Große Physiker, worin für reifere Schüler in leichtverständlicher und sehr anziehender Schilderung die wissenschaftlichen Leistungen von Kopernikus, Kepler, Galilei, Newton, Faraday, Mayer, Helmholtz dargelegt werden. Vielleicht wäre es angebracht gewesen, des großen Franzosen Carnot, Mayers Vorläufers, zu gedenken; und ferner ist es nicht ganz richtig, daß Kepler von dem Gravitationsgesetze keine Ahnung gehabt habe: denn er hat — wenn auch in eigener Ausdrucksweise — nicht nur die Vermutung ausgesprochen, daß die Gravitationskraft proportional den Massen, sondern sogar, daß sie umgekehrt proportional dem Quadrate der Entfernung sei. — Vor allem zu erwähnen ist der 5. Band jener Sammlung, nämlich F. Rusch, Himmelsbeobach-

tungen mit bloßem Auge, ein Buch, das einem dringenden Bedürfnis entgegenkommt und allerseits lebhafter Zustimmung sicher ist. In Hinsicht auf den letzten Abschnitt (Benutzung des photographischen Apparates) möchte ich auf die schöne Anwendung der photographischen Kamera zur Bestimmung der Lage des Himmelspoles hinweisen. —

Für Schülerbibliotheken sehr geeignet sind auch K. Kräpelins Naturstudien in fernen Zonen (Leipzig, B. G. Teubner 1911), ein Buch, das Phantasie und Denken in gleicher Weise anzuregen versteht und ebenso wie die vier vorher genannten Bände mit guten Abbildungen ausgestattet ist.

Wir besprechen ferner

P. Treutlein, Der geometrische Anschauungsunterricht als Unterstufe eines zweistufigen geometrischen Unterrichtes. Leipzig, B. G. Teubner 1911.

Der Verfasser — Mitglied des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht — fordert in diesem Buche eine Umgestaltung des mathematischen Unterrichtes der höheren Schulen in der Weise, daß ein durchaus anschauungsmäßiger stereometrischer und planimetrischer, allmählich zur logischen und deduktiven Entwicklung überleitender Vorkursus von Quinta bis wenigstens Untertertia ($2\frac{1}{2}$ bis 3 Jahre) eingerichtet werde, und erst dann ein auf logische Begründung und Ableitung den Hauptnachdruck legender Lehrgang beginne. Als Hauptgründe für die Zweckmäßigkeit einer solchen Gestaltung führt der Verfasser an, daß ein großer Teil der Schülerschaft, nämlich alle vor Obersekunda Abgehenden, von der eigentlichen Raumlehre so gut wie nichts erfahren, ferner, daß dem jugendlichen Geiste die anschauungsgemäße Darbietung des Lehrstoffes am zuträglichsten sei; endlich, daß der gute Erfolg dieser Methodik durch die eigenen Erfahrungen in jahrzehntelangen Versuchsarbeiten, sowie durch die Erfahrungen in Österreich, wo sie behördlich vorgeschrieben ist, gewährleistet werde. Außerdem würde ein solcher Verlauf des Unterrichtes den Ansichten und Absichten der deutschen Unterrichtskommission keineswegs zuwiderlaufen, ja er wird von deren Haupt, F. Klein, direkt befürwortet und kommt dem mehr und mehr in allen Kulturländern hervortretenden Bestreben entgegen, die unnatürliche, veraltete systematische Trennung von Planimetrie und Stereometrie aufzuheben. Im 1. Teile des Buches gibt der Verfasser in sehr beachtenswerten, von reicher Erfahrung zeugenden Auseinandersetzungen teils historischer, teils kritischer, teils didaktischer Art erst eine Geschichte des geometrischen Anschauungsunterrichtes von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, dann eine eingehende Begründung seiner Forderungen, endlich einen ausführlichen praktischen Entwurf, der noch durch ein ausgearbeitetes geometrisches Schülerzeichenheft ergänzt wird. Der 2. Teil des Werkes, ausdrücklich als Skizze bezeichnet, befaßt sich mit dem geometrischen Unterrichte der Mittel- und Oberstufe; ein Anhang bietet ein Verzeichnis von Schriften über den geometrischen Anfangsunterricht. Man muß dem Verfasser für zahlreiche Anregungen dankbar sein, obschon das eine und andere in der didaktischen Ausführung anders gemacht werden kann. So würde ich die von ihm benutzte gewöhnliche Zerschneidung der Seitenquadrate eines rechtwinkligen Dreieckes durch die Serebrowskische ersetzen, weil diese das kleinere Kathetenquadrat ganz läßt; oder bei der Ausmessung eines kreisförmigen Gegenstandes die Schüler ausdrücklich darauf hinweisen, daß der gemessene Durchmesser um die Fadendicke vermehrt werden muß; und weshalb gleichhohe Pyramiden von gleicher Grundfläche inhaltsgleich sind (S. 193), das ist der Anschauung nicht ohne weiteres zugänglich, außer wenn man die Pyramiden in Platten zerschneidet oder die hohlen Modelle mit Wasser oder Sand füllt. —

Den im vollsten Flusse befindlichen Bestrebungen, den mathematischen Unterricht zu erneuern, dienen folgende Berichte (sämtlich bei B. G. Teubner erschienen), die nicht bloß für mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Fachgenossen, sondern auch für Philologen, Juristen, Mediziner Interesse besitzen: 1. R. Schimmack, Die Entwicklung der mathematischen Unterrichtsreform in Deutschland (Einzelheft aus den Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in

Deutschland, veranlaßt durch die internationale mathematische Unterrichtskommission), dem Gedanken entsprungen, daß mitten in dem Strudel der Umgestaltung die noch vielfach ungeklärten, zum Teil einander widersprechenden Versuche, Bestrebungen, Meinungen im einzelnen es geradezu fordern, daß der Blick von Zeit zu Zeit wieder auf das Ganze gelenkt wird. In zwei Teilen legt der Verfasser erstens die Entstehung der großen Bewegung und zweitens ihre Fortschritte seit 1907 dar. Die Arbeiten der Versammlungen und Ausschüsse, die bereits ins Werk gesetzten Neuerungen, Aufsätze und Bücher zur Reformbewegung — das sind die im 2. Teile dieses Berichtes behandelten Gegenstände. Hierbei will ich, was die vom Verfasser erwähnte von mir herausgegebene dreistellige Logarithmentafel (Leipzig, B. G. Teubner 1907) betrifft, bemerken, daß ich nicht der Meinung bin, sie reiche für die höheren Schulen aus; ich habe nur gesagt — und das ist heute erst recht meine Überzeugung —, daß die dreistellige Logarithmentafel das geeignetste Werkzeug sei zur numerischen Auswertung der physikalischen Ansätze, der durch Schülerbeobachtungen gelösten Maßaufgaben, und zu mancherlei anderen Zwecken, und habe empfohlen, daß sie wenigstens an den Schulen, die sich fünfstelliger Tafeln bedienen, zur Ergänzung gebraucht werde. — 2. Mathematik und Naturwissenschaften an den neugeordneten Mädchenschulen Preußens (Sonderabdruck aus dem 40. Jahrgang der Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht). — 3. Berichte über die Tätigkeit des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht in den Jahren 1908, 1909 (von A. Gutzmer) und 1910 (von W. Lietzmann). — 4. F. v. Müller, Welche Mittelschulvorbildung ist für das Studium der Medizin wünschenswert? Diese Schrift fordert für das humanistische Gymnasium (dem sie im übrigen ihr volles Recht zugesteht) mindestens eine moderne Umgestaltung des mathematischen und physikalischen Unterrichtes. — 5. Über die Notwendigkeit der Ausbildung der Lehrer in Gesundheitspflege, ein sehr beherzigenswerter Vortrag von G. Leubuscher. Der Verfasser beklagt lebhaft, daß der höhere Lehrerstand den modernen Bestrebungen nach Verbesserung der Schulgesundheitspflege wenig Teilnahme entgegenbringe, und fordert die Einrichtung einer hygienischen Universitätsvorlesung, zu welcher alle künftigen Lehrer verpflichtet sein sollen, sowie von Ferienkursen für bereits ausgebildete Lehrer. — 6. Lehrreich und von ernstem Streben zeugend sind die Abhandlungen über die Reform des mathematischen Unterrichts in Ungarn (deutsch herausgegeben von Beke und Mikola); ein erfrischender Hauch weht dem Leser aus diesen Erörterungen entgegen, und staunend sieht man, wie die Gewalt der neuen Bestrebungen im Begriff ist, Veraltetes auszurotten oder mindestens erheblich abzuändern. Größter Wert wird auch hier auf entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte gelegt, es wird nachdrücklichst betont, daß der Lehrer aus dem Vollen müsse schöpfen können, daß er die mathematischen Bedürfnisse des praktischen Lebens zu berücksichtigen und das freie wie das gebundene Zeichnen zu beherrschen streben müsse. Otto Richter.

V. Steinecke, Deutsche Erdkunde für höhere Lehranstalten. 6 Teile, 104, 88, 96, 94, 64, 64 S. Leipzig und Wien, Freytag & Tempsky 1909. 1910.

Die sechs Bändchen sind berechnet für einen Lehrgang, in dem Geographie bis in die Oberklassen vertreten ist. I enthält Allgemeine Erdkunde für die unteren Klassen, den kurzen länderkundlichen Überblick über die ganze Erde, wie ihn die preußischen Lehrpläne für Sexta verlangen, und eine ausführlichere Länderkunde von Deutschland für Quinta; II Europa für Quarta; III die außereuropäischen Erdteile für Untertertia; IV Deutschland in ausführlicher Behandlung für Obertertia; V das außerdeutsche Europa für Untersekunda; VI Allgemeine Erdkunde für die Oberklassen. Eine große Menge von Bildern, mehrere sogar in gut gelungenem Buntdruck, sind beigegeben, Diagramme veranschaulichen Bevölkerungsverhältnisse usw. Die Erdkunde wird also in ihrem ganzen Umfang in den

Kreis der Betrachtung gezogen; nur kommt es mir so vor, als ob die für die Unterklassen bestimmten Teile stellenweise zu hoch gefaßt wären. Das gilt vor allem von den einleitenden Bemerkungen (I 5—35), von denen manches sicher für diese Stufe zu schwer ist, z. B. S. 35 die Bemerkungen über die Kartenprojektionen. Und was soll ein Sextaner auf die Frage (S. 36) antworten: 'Weshalb heißt deine Kartensammlung Atlas?' Aus dem 1. Kursus der Länderkunde muß meiner Meinung nach alles Geologische wegbleiben, das ist für diese Stufe im allgemeinen zu hoch und nimmt interessanten Stoff für später weg.

Methodisch wichtig ist die Frage: Wie soll ein und dasselbe Gebiet auf zwei verschiedenen Stufen behandelt werden? Man wird wohl am besten darauf antworten: Beim zweitenmal ausführlicher und tiefer eindringend; hierher gehört vor allem die Geologie, genauere Berücksichtigung der wirtschaftlichen Verhältnisse, des Verkehrs, der Bevölkerung usw. Und als weitere Regel läßt sich wohl aufstellen, daß die genaueren, spezielleren Angaben in die zweite Behandlung gehören, und daß Widersprüche unbedingt zu vermeiden sind. Es ist nun interessant nach diesen Gesichtspunkten im vorliegenden Lehrbuch diejenigen Teile miteinander zu vergleichen, die dasselbe Gebiet behandeln; das sind, wenn man von dem ganz kurzen Umriß der ganzen Länderkunde in I 36—66 absieht, I 67—100 und IV (Deutschland), und II 10—86 und V 20—53 (das außerdeutsche Europa). Da findet man denn in der Tat, daß Heft IV und V der an erster Stelle genannten Forderung entsprechen; die anderen sind vielfach nicht durchweg erfüllt. Richtig ist es z. B., wenn es I 95 heißt: '... das durch seine Werften bekannte Elbing' und IV 80: 'Elbing mit der weltberühmten Schichauschen Werft'; oder I 99: '... Rostock, von dessen Hafen der Verkehr nach Dänemark geht' und IV 85: ... 'Rostock.... Sein Vorhafen Warnemünde ist ein besuchtes Seebad und Überfahrtsort nach Dänemark'; oder I 99 f.: 'Die Hauptstadt Oldenburg liegt an einem Nebenfluß der Weser' und IV 86: 'Die Hauptstadt Oldenburg liegt an der Hunte'; oder II 42: 'Schweden (ist) ... fast zur Hälfte mit Wald bedeckt' und V 32: 'In Schweden beträgt der Wald 48 % des Landes'. Die Beispiele ließen sich leicht vermehren, auf der andern Seite fehlt es aber nicht an Stellen, wo das Verhältnis gerade umgekehrt ist. So heißt es II 17: 'Der Boden des (Po-)Deltas ... wächst jährlich 370 m weiter' und V 24: 'Die oberitalienische Tiefebene ist . . . noch jetzt im Vorrücken begriffen, immer weiter ins Meer hinein'; II 62: 'Der seit 1830 selbständige kleine Staat (Belgien)' und V 41: 'Der seit Anfang des XIX. Jahrh. selbständig gewordene Staat Belgien'; I 89 ist die Höhe der Koppe angegeben, IV 60 nicht; I 95 ist bei Stettin erwähnt, daß ein Seekanal nach Berlin gebaut werden soll, IV 81 f. nicht. Es finden sich aber auch Beispiele dafür, daß die Behandlung desselben Gegenstandes inhaltlich nicht völlig übereinstimmt. I 90 heißt es bei den Sudeten: '... so daß nur wenige Pflanzen gut gedeihen; unter ihnen ist besonders der Flachs, an dessen Bau sich eine große Leinweberei anschließt' und IV 62: 'Der zur Spinnerei und Weberei erforderliche Flachs wird nur noch in wenigen kleinen Strichen gebaut, da er billiger aus Rußland eingeführt werden kann'. II 29 heißt es bei Ostrumelien: 'Auch hier wird viel Getreide gebaut', V 28: 'der Getreidebau ist dürftig'. II 54 wird von Frankreich gesagt: 'Dem so reichlich ausgestatteten Lande fehlen nur die Bodenschätze' und V 39: '... wozu noch ein nicht unbeträchtlicher Reichtum an Bodenschätzen kommt'. I 69 und IV 18 wird die obere Waldgrenze in den Alpen mit 1600 m, II 69 mit 1800 m angegeben; I 69 die obere Grenze des Pflanzenwuchses überhaupt bei 2700 m, II 66 ungefähr bei 2500 m. II 72 wird von Österreich-Ungarn gesagt, daß es 'nur einen kurzen ... Küstenstreifen ... besitzt' und V 45: 'Das große Land hat eine ziemlich lange Küste von 1550 km'. I 99 steht über Köln: 'Für den Rheinhandel ist es jetzt wie in alten Zeiten der Mittelpunkt' und IV 75: 'In neuerer Zeit hat es begonnen, reger am Handel teilzunehmen'. I 51 wird der Gaurisankar als höchster Berg genannt, III 17 (richtig) der Mount Everest. Auch Abweichungen in der Schreibung der Namen finden sich, z. B. Föhrde (I 97) und Förde (IV 83); Naab (II 75) und Nab (IV 25). Zu diesen inhaltlichen Abweichungen

kann man es schließlich auch rechnen, wenn auf den verschiedenen Stufen die natürlichen Landschaftsprovinzen verschieden begrenzt werden. I 85 wird z. B. Osnabrück beim Weserbergland, IV 84 beim Norddeutschen Tiefland behandelt; I 87 Hof beim Thüringer Wald und Harz, IV 27 beim Süddeutschen Stufenland; I 90 Zittau bei den Sudeten, IV 59 beim Erzgebirge und dem Sächsischen Bergland Mag sich auch jeder von diesen Ansätzen rechtfertigen lassen, so ist es doch sicher empfehlenswert sich ein für allemal an eine bestimmte Einteilung zu halten; der Wechsel kann leicht Unklarheit und Verwirrung stiften. Und der Verfasser des Buches selbst ist den Gefahren, die diese Verschiedenheit mit sich bringt, nicht ganz entgangen; dadurch ist es, wenigstens meiner Meinung nach, gekommen, daß im I. Teile (es kommen die S. 88—93, 99, 100 in Frage) Bautzen und Leipzig gar nicht erwähnt sind.

Jedes Lehrbuch, das den Stoff für jede Stufe gesondert geben will, hat mit einer großen Schwierigkeit zu kämpfen, die eigentlich nicht völlig zu überwinden ist: das ist die Schwierigkeit, die sich aus der doppelten bis dreifachen Behandlung desselben Stoffes ergibt. Dabei sind Wiederholungen nicht gut zu vermeiden; das ist dann aber eine im Grunde wertlose Belastung des Buches, und damit eine unerwünschte Verteuerung. Denn etwas Neues lernt der Schüler daraus nicht. Angesichts dieses Mißstandes erscheint es als der bessere Weg, den ganzen Stoff in einer Darstellung zusammenzufassen, ihn aber, am einfachsten unter Zuhilfenahme verschiedenen Druckes, so zu disponieren, daß sich die für die verschiedenen Altersstufen bestimmten Teile klar voneinander abheben. Die sachlichen Wiederholungen finden sich natürlich auch — denn sie sind nicht zu umgehen — im vorliegenden Lehrbuch; an vielen Stellen sind sie aber sogar wörtlich, z. B. I 95: '... liegt das durch seine tapferen Verteidigungen bekannte Kolberg, jetzt ein Seebad' und IV 80: '... liegt das durch seine heldenmütige Verteidigung bekannte Kolberg, jetzt ein Seebad'. Anderes der Art findet sich II 41 und V 32 und 33, II 14 und V 21, II 46 und V 34. Merkwürdigerweise finden sich aber auch Wiederholungen, wenn auch natürlich nicht wörtliche, in demselben Bändchen. So ist z. B. Münster einmal (IV 79) bei der Westfälischen Tieflandsbucht und dann (IV 85) im Gebiet der Landrücken behandelt, ebenso kommen zweimal daran Düsseldorf (IV 75 und 85), Dortmund, Bochum (IV 46 und 85), Offenbach (IV 36 und 38), wobei es allerdings den Anschein hat, als ob es an der zweiten Stelle irrtümlich anstatt Hanau genannt wäre; ferner das Hermannsdenkmal (IV 51 und 52), das Samland (IV 77 und 79). So sind die einzelnen Partien des Werkes noch nicht völlig gegeneinander ausgeglichen; die Teile dagegen, die für sich allein stehen, lesen sich gut. Das gilt besonders vom VI. Bändchen, und ich kann mir wohl denken, daß man dessen einzelne Kapitel gut bei Besprechungen oder Wiederholungen auf der Oberstufe zugrunde legen kann; ein offenkundiges Versehen, wie die Angabe, daß die menschlichen Siedlungen unter 40° S. aufhören (S. 33), wird man stillschweigend ändern und auch einiges andere nicht so unbedingt annehmen, wie es vorgebracht wird.

Hermann Degel, Hilfsbuch für den erdkundlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Bamberg, Buchner 1910. 126 S.

Nach einer Reihe der wichtigsten neueren Bücher über die Methodik des geographischen Unterrichts stellt der Verfasser in übersichtlicher Gruppierung und klarer Fassung alles zusammen, was für den Unterrichtsstoff und seine Ordnung sowie für das Lehrverfahren wichtig ist; bei jedem einzelnen Punkt gibt er kurz die Stellung der verschiedenen Methodiker an und spricht dann in einem zusammenfassenden Schlußworte seine eigene Meinung aus. Dabei zeigt er viel gesundes Urteil, an dem man seine Freude haben kann. Er ist der Mann der Praxis und lehnt daher vielerlei ab, was sich in der Theorie sehr schön macht, in der Praxis aber nicht recht durchführbar ist, z. B. den Freiluftunterricht, ausgedehnte Meß- und Zeichenübungen im Gelände, planmäßige Beobachtungen am Himmel usw. Wiederholt betont er, im Anschluß an Lampe, daß für den Lehrer Beherrschung des Stoffes, sachliches Können das wichtigste ist, viel wichtiger als die Methodik, die allein noch keinen Lehrer bilde; fanatische Methodenreiter und pädagogischer

Götzendienst sind ihm mit Recht ein Greuel. Daß er aber dabei eine maßvolle, unaufdringliche Methodik durchaus nicht verachtet, zeigt sein ganzes Buch, daß ja wie gesagt weiter nichts ist als eine Zusammenstellung von Vorschlägen und Gedanken zur Methodik des geographischen Unterrichts. Auf das einzelne einzugehen liegt keine Veranlassung vor, da der Verfasser ja nicht selbst eine eigene Methodik aufstellt, sondern hauptsächlich kritisch referiert. Immerhin möchte ich hervorheben, daß mir der Abschnitt über Anthropogeographie und Kulturgeographie (S. 8f.) nicht recht zu genügen scheint, vor allem deshalb, weil der Umfang dieser beiden Begriffe nicht deutlich genug bestimmt ist. Und wenn sich der Verfasser im Anschluß an H. Fischer dahin ausspricht, daß Kulturgeographie auf der Unterstufe nichts zu suchen hat, so geht er darin wohl zu weit; für uns in Sachsen ist es ganz ausgeschlossen, den Unterricht nach diesem Prinzip zu gestalten, da wir nur Deutschland zweimal, auf der Unterstufe und der Mittelstufe, behandeln, alles übrige, natürlich von der allgemeinen Geographie abgesehen, nur einmal durchnehmen können. Natürlich wäre es da sehr einfach zu sagen, daß der Unterricht eben auf einer höheren Stufe weitergeführt werden müsse — und wir könnten wirklich eine Erhöhung der Stundenzahl gebrauchen; ist doch Sachsen derjenige größere Bundesstaat, an dessen Gymnasien die Geographie am allerschlechtesten gestellt ist —, aber zunächst muß sich eine Methodik doch nach den vorhandenen Bestimmungen einzurichten suchen. Und da kann ich denn nicht finden, daß alles Kulturgeographische zu schwer für die Unterstufe wäre. Gefreut habe ich mich, daß D. auch für eine größere Berücksichtigung der Geschichte der Erdkunde eintritt; ganz ungezwungen bietet vor allem auch die Erklärung mancher Namen die Gelegenheit dazu. Ferner ist es durchaus richtig, wenn wiederholt darauf hingewiesen wird, daß für vieles, was an sich gut und nützlich ist, die Zeit fehlt, und daß man es deshalb lieber weglassen soll.

Nicht so gut ist der 2. Teil, der Literaturangaben zur allgemeinen Geographie und zur Länderkunde bringt. Aus einer Bemerkung im Vorwort kann man wohl entnehmen, daß D. nicht alle die angeführten Werke selbst kennt, sondern die Titel teilweise irgendwelchen Zusammenstellungen entnommen hat. Das macht sich in einer gewissen Ungleichmäßigkeit bemerklich, indem neben großen, umfassenden Werken kleine, ganz spezielle Arbeiten genannt sind, während andererseits Bücher fehlen, die eine Erwähnung verdient hätten. So wird z. B. Detlefsens Buch über die Entdeckung des germanischen Nordens im Altertum, das D. noch dazu als besonders empfehlenswert bezeichnet, meiner Meinung nach dem Geographielehrer wenig bieten. Von Oberhummer ist ein Aufsatz über die Karten Waldseemüllers zitiert, die große Publikation der Karten von Fischer und von Wieser fehlt; ebenso ist über Behaim nur der populäre Aufsatz von Wiese genannt, das Werk von Ravenstein aber nicht. Bei den Werken über die deutschen Kolonien vermißt man Hassert und Hans Meyer; des letzteren zweibändiges deutsches Kolonialreich ist allerdings erst im Herbst 1909 erschienen und hat daher vielleicht noch nicht mit aufgenommen werden können; die 1. Auflage von Hassert stammt aber schon aus dem Jahre 1899. Von Wiedenfeld wird ein kleines Heft über Hamburg als Welthafen angeführt; seine große Arbeit über die nordwesteuropäischen Häfen habe ich nicht gefunden. Von Rumpelt, Sizilien und die Sizilianer ist nur die neue Folge von 1907 genannt; warum fehlt der frühere Band von 1902? Flottwell, Aus dem Stromgebiet des Qyzyl-Yrmaq ist doch wohl zu speziell und für den geographischen Schulunterricht nur zum allergeringsten Teil verwendbar. Für den Kaukasus vermißt man neben dem Werk von Déchy ungern das von Merzbacher. Endlich erscheint mir Kotze, Aus Papuas Kulturmorgen für Schüler nicht ganz geeignet; wenigstens würde ich es nie für eine Schülerbibliothek empfehlen. Dazu ist es, wenn auch im höchsten Grade amüsant, zu schnodderig. Nach alledem glaube ich, daß die sorgfältig ausgewählten Literaturangaben in der neuesten Ausgabe des Scobelschen Handbuches und in der kleinen Länderkunde von Sievers bessere Wegweiser sind, als die vorliegenden. Walther Ruge.

ALTSPRACHLICHER UND RELIGIONSUNTERRICHT IN IHREN WECHSELBEZIEHUNGEN

Vortrag, gehalten am 14. Juni in Hamm auf der 25. Versammlung evangelischer Religionslehrer höherer Schulen Westfalens[1])

Von Karl Guttmann

Bei der Zentenarfeier der Berliner Universität ist U. v. Wilamowitz mit dem theologischen Doktorhut geschmückt worden. Das ist kein bloßer Akt akademischer Courtoisie gewesen, sondern ein symbolischer Ausdruck für die Arbeitsgemeinschaft der beiden Fakultäten, die sich heutigen Tages immer mehr herausbildet. Nur ganz kurz sei an den Zusammenhang erinnert zwischen Wilamowitz' Homerischen Untersuchungen und J. Wellhausens epochemachenden Arbeiten; an den Einfluß, den neben Lagarde H. Usener und E. Rohde auf die religionsgeschichtlich orientierte evangelische Theologie ausgeübt haben; an das der alten Philologie und der historischen Theologie vor allem gemeinsame Arbeitsgebiet der Erforschung der hellenistischen Kulturwelt. Hierüber insbesondere hat sich in dieser Zeitschrift[2]) ausführlicher verbreitet der Herausgeber des neuesten Handbuches zum N. T., an dem Philologen und Theologen gemeinsam schaffen.

Von dieser Bewegung in der Wissenschaft kann auch der Gymnasialunterricht nicht unberührt bleiben. Der Lehrer, der sie verfolgt, mag er von Hause aus Theologe oder Philologe sein, wird ganz unwillkürlich etwas davon in seinen Stunden einfließen lassen. Die Wirkung seiner unterrichtlichen Tätigkeit hängt ja daran, daß sie die Fühlung verspüren läßt, die er mit der Wissenschaft hält. Diesem Bedürfnisse trägt Wilamowitz' bekanntes Lesebuch, namentlich in seinem zweiten Teile, bewußt Rechnung. Rät doch der Verfasser, um Seelen für das Reich Gottes zu gewinnen, gleich Clemens die griechische Philosophie neben dem Evangelium und dem Apostel aufzurufen.

Dieses Bestreben ist durchaus in Einklang mit den maßgebenden Lehrplänen, wenn sie für den Religionsunterricht ungekünstelte Anknüpfung an die sog. 'ethischen' Lehrgegenstände verlangen. Denn für die Erfüllung dieser Aufgabe bietet, wie unsere auf christlichem Boden gewachsene Nationalliteratur,

[1]) Dieser Vortrag und seine Veröffentlichung will nichts anderes sein als ein Bekenntnis aus der Schularbeit, ein dankbares Zeugnis für die Befruchtung des philologischen Unterrichtes, die der Verf. glaubt von dem gleichzeitigen Unterricht in der Religion und der dadurch bedingten Beschäftigung mit der neueren Theologie verspürt zu haben.

[2]) 1908 I 7 ff. H. Lietzmann, Die klassische Philologie und das N. T.

auch die Lektüre der griechischen und römischen Autoren ihrerseits eigentümliche Vorteile. Sie vermittelt die Bekanntschaft mit noch einer andern vorchristlichen Religion als der alttestamentlichen. Das ist an sich schon nicht wenig. Denn was von der Sprache gilt, gilt nach Max Müller auch von der Religion: Der, welcher nur eine kennt, kennt keine. Und zwar kann hier dem Schüler eine wirkliche Anschauung und konkrete Kenntnis von dem Gegenstande selbst vermittelt werden, und er erhält nicht bloß eine entfernte Vorstellung durch Mitteilung über fremde Religionen, wie die babylonische, ägyptische, persische, von denen er Urkunden niemals zu Gesicht bekommt. Er lernt hier etwas mehr vom Innenleben einer fremden Religion kennen, nicht bloß ihre Außenseite und sozusagen ihre Kleider, wenn er einen Blick tun darf in das Gemütsleben frommer Männer der Heidenwelt. Und wenn er auch hier, wie bei der Geschichte des Urchristentums, erkennt, wie wenig sich die tiefsten Bedürfnisse des Menschenherzens geändert haben, so wird das sein Auge schärfen für ewige Wahrheiten. Und wie in formaler Hinsicht der altsprachliche Unterricht der oberen Klassen die Aufgabe hat, dem Schüler einen Einblick zu gewähren in die Natur und den Organismus der Sprache überhaupt, so bietet der Stoff Gelegenheit, den Sinn zu erwecken für das Werden und Wachsen religiöser Gedankenwelt, das Verständnis anzubahnen für die Entfaltung und Veredelung des religiösen Triebes in der Menschheit. Dabei wird es im vergleichenden Religionsunterrichte auf dasselbe ankommen, was P. Cauer für die Behandlung der Homerischen Frage im Unterrichte verlangt, daß der Sinn der Schüler für wissenschaftliche Fragen geschärft werde, ohne daß man ihnen eigene Meinungen aufdränge. Die hierbei nötigen Denkoperationen verlieren alles Anstößige, weil sie sozusagen an einem Corpus vile vorgenommen werden; denn das ist jede fremde Religion im Verhältnis zur eigenen, die fernabliegende Zeit im Verhältnis zur Gegenwart. Und diese ferne Zeit ragt doch wieder in die unsere hinein. Welche Entdeckerfreuden harren hier des Schülers, wenn er selber die Fäden auffindet vom Alten zum Neuen, von der Antike zum Christentum. Denn die fremde Religiosität, mit der er bekannt wird, ist ja nicht die Religiosität irgendeiner beliebigen Kulturstufe irgendeines beliebigen Teiles der Menschheit, sondern sie gehört zur Vorgeschichte der eigenen Religion. In die geistige Atmosphäre wird der Schüler versetzt, in der die ersten Anhänger des Christentums lebten, mit dem Boden vertraut, auf dem es entstanden, und gewinnt so Einsicht in die Vorbedingungen für die Entstehung und Ausbreitung der Religion, zu der er sich selbst bekennt.

Versuchen wir also einmal den altsprachlichen Lesestoff auf die Anknüpfungspunkte hin zu durchmustern, die er für religiös-sittliche Belehrung bietet. Wir beginnen mit den griechischen Dichtern. Was Homer betrifft, so bedeutet schon die von maßgebender Seite befürwortete Berücksichtigung der Homerischen Frage in der Schule an sich — ohne ausdrückliche Vergleichung — eine das Verständnis für die analoge Arbeit an dem heiligen Schrifttum vorbereitende Einstellung des Auges und Schärfung des Urteilsvermögens. Wenn dem Schüler die Schwierigkeit dieser Arbeit und die Un-

sicherheit und stete Verbesserungsbedürftigkeit der Einzelresultate ebenso zum Bewußtsein kommt, wie anderseits die Notwendigkeit und Berechtigung der historisch-kritischen Methode, so werden beide Richtungen der Theologie, die konservative wie ihr Gegenpart, mit solchem Hilfsdienste des philologischen Unterrichts einverstanden sein können.

Wie der literarkritischen Propädeutik wird die Homerstunde auch der Anleitung zu religionsgeschichtlichen Beobachtungen dienen können. An den Spuren primitiver Religion, wie des Seelenkultus, verschiedener Entwicklungsstufen, wie sie sich an den Kultstätten, den Theophanien und anderem wahrnehmen lassen, wird der Unterricht nicht vorübergehen. Auch auf die Bedeutung, die das ionische Epos für die Religionsbildung der Folgezeit in Hellas gehabt hat, wird man, sei es in der Homer-, sei es in der Platonstunde, zu sprechen kommen. Homer ist 'kanonisch' geworden, und seine Gedichte haben das Schicksal der Bibel gehabt in der Polemik wie in der allegorischen Zurechtlegung.

Wie die überreiche Stoffülle im einzelnen zu verwerten ist, die Homer in religionsgeschichtlicher Hinsicht bietet, darüber habe ich nicht genügend Erfahrungen gesammelt. Nur habe ich immer das Gefühl gehabt, daß man ohne tiefer eindringende Behandlung, die allerdings bei den komplizierten Lagerungsverhältnissen der einzelnen Kulturschichten ihre besonderen Schwierigkeiten hat, gerade von Homer aus leicht zu einer falschen Vorstellung von der Eigenart der griechischen Religion gelangt. Man darf sie jedenfalls nicht ausschließlich beurteilen nach den Homerischen Göttergeschichten und olympischen Szenen, wie das in der christlichen Apologetik bisweilen immer noch geschieht. Um so sorgsamer wird man auf die Stellen achten dürfen, an denen der Mythologie zum Trotz echte Frömmigkeit durchblickt. Ein Blick in Nägelsbachs Homerische Theologie lehrt, daß sie keineswegs spärlich sind. Z. B. die Warnung vor Unversöhnlichkeit, gekleidet in die tiefsinnige Symbolik von den Reubitten in *I*, oder die Verbindung von Gottvertrauen und Pflichtbewußtsein in dem berühmten Worte Hektors an Pulydamas in *M*, das beinahe an Ev. Joh. 11, 9 erinnert, verfehlen auf den heutigen Leser ihre Wirkung so wenig, wie sie sie einst auf den Hörer der alten Aöden verfehlt haben werden.

Mit Homer in gleicher Verdammnis war seit Xenophanes' Tagen Hesiod. Und doch, welch demütiges Gefühl des Abstandes des Menschen von dem 'Herrn in der Höhe' spricht aus der Anrufung der Musen zu des Göttervaters Preis, des 'rechten Wundermannes, der bald erhöhn, bald stürzen kann'. Dieses Prooimion zeugt neben dem berühmten Chorgesang in Aisch. Ag. 149 ff. für die religiöse Höhenlage des Zeusglaubens.[1]) Auf Hesiod sollte der Unterricht gelegentlich schon wegen der auffallenden Analogie zu den israelitischen Propheten hinweisen. In seiner feinen Weise hat E. Schwartz die Parallele Hesiod-Hosea gezogen, weil in beiden ein schmerzliches Erlebnis den Dichter erwachen ließ. Ebenso

[1]) Als Zeugnis der monotheistischen Weiterentwicklung der Zeusreligion mag das von Epiktet (Ench. 53; Wilamow. Leseb. 327) für alle Fälle des Lebens empfohlene, von Seneca übersetzte Gebet des Stoikers Kleanthes hinzugefügt werden.

kann man Hesiod mit Amos zusammenstellen. Wie der Hirt von Tekoa von Jahve hinter der Herde weggenommen wird und den Befehl erhält: 'Geh, weissage wider mein Volk' (Am. 7, 15), so vernimmt der Hirt von Askra, als er seine Lämmer weidet auf der Bergtrift, den göttlichen Ruf, Theog. 23 ff. Beide sind Prediger der Gerechtigkeit; denn, wie Jahve (Am. 5, 24), ist Zeus ein Gott des Rechts, Op. 240. 261 ff. Beide Prediger sehen darum in den Landplagen (*λιμὸν ὁμοῦ καὶ λοιμὸν* Op. 241 ff. — Am. 4, 1. 6 ff.) die Strafe des Himmels für das sittliche Verderben des Volkes. Beide machen dafür in erster Linie die Großen verantwortlich. Wie Amos sich zum Anwalt der ausgebeuteten Bauern macht und seinen flammenden Protest erhebt gegen die Parteilichkeit und Bestechlichkeit der Richter, die das Recht mit Füßen treten (5, 11 f. 2, 6 f. u. ö.), so schilt Hesiod die *βασιλῆες δωροφάγοι, δίκας σκολιῶς ἐνέποντες* (Op. 261 ff. u. ö.). Solche Übereinstimmung ist nicht zufällig. Es sind tiefgreifende Veränderungen des Wirtschaftslebens gewesen, die diese sozialen Mißstände herbeigeführt haben, in Hellas wie in Israel. Wenn Jesaias 5, 8 sein Wehe ausruft über die,

> die Haus an Haus reihen,
> die Feld an Feld rücken,
> bis kein Platz mehr im Land,

so werden wir an die gleiche Erscheinung, das Anwachsen des Großgrundbesitzes durch Bauernlegen, im vorsolonischen Athen erinnert, wie wir sie aus den Gedichten Solons und Aristoteles' *Ἀθηναίων πολιτεία* kennen lernen. Hier wie dort war die Ursache dieselbe: der Übergang zu der Geldwirtschaft.

Es erleichtert dem Schüler das Verständnis des alttestamentlichen Prophetismus, wenn er erkennt, daß die israelitischen Propheten auch Dichter waren, die griechischen Dichter auch Propheten. Das gilt vor allem von den großen Tragikern des V. Jahrh., die man zu den Ausläufern der religiösen Bewegung rechnen kann, die in Griechenland ihren Anfang nahm, als in Israel die letzten großen Propheten auftraten. Aischylos, von dessen Dramen man nach Gomperz' Urteil nicht zwanzig Verse lesen kann, ohne sich befreit, erhoben, erweitert zu fühlen, predigt den Glauben an einen gerechten und gütigen Weltenherrscher, so daß man ihn in dieser Beziehung dem Deuterojesaias an die Seite stellen könnte. Der Läuterung der Gotteserkenntnis durch Versittlichung der Göttergestalten hat auf seine Weise auch Euripides dienen wollen, nicht schonend retouchierend, sondern schonungslos polemisierend. Und welche Tiefe der Frömmigkeit tritt uns in Sophokles entgegen, mit dem sich der Schulunterricht in der Regel begnügen wird und darf. Durch alle seine Dramen weht ein religiöses Empfinden, das erhebt, wenn es zerschmettert[1]), besonders durch die beiden Ödipusstücke, die zusammengehören als das Drama von der menschlichen Ohnmacht und das Drama von der göttlichen Gnade. Den Grundgedanken des 'König Ödipus' kann man kaum besser wiedergeben als mit dem Worte des Apostels Rm. 9, 20: *ὦ ἄνθρωπε, μενοῦνγε σύ τις εἶ ὁ*

[1]) E. Schwartz, Charakterköpfe I 36. Vgl. E. Rohdes Psyche S. 525 ff.; Wilamowitz' Einleitung zu seiner Übersetzung des Ödipus.

ἀνταποκρινόμενος τῷ θεῷ; Wenn man in der Glaubenslehre die stammelnden Versuche der Menschheit überblickt, den dunklen Sinn des Leidens zu enträtseln, so wird man neben der gewaltigen israelitischen Dichtung, dem Buche Hiob, das Juwel der griechischen Tragödie, des Sophokles Ödipus, obenanstellen müssen unter den vorchristlichen Zeugnissen tiefster Gottergebenheit; unter sich wieder beide höchst verschieden als das Verstummen leidenschaftlichen Zweifels vor der göttlichen Majestät und die Sicherheit kindlich frommen Glaubens an eine gütige Allmacht. Auch das Menschenlos im allgemeinen hat Sophokles nicht optimistisch beurteilt. Im Ödipus auf Kolonos ertönt die schwermütige Weise von der Mühsal des Menschenlebens und den Leiden des Alters, die uns erinnert an den Pessimismus des atl. 'Predigers' (Kap. 4, 1—3. Kap. 12) oder die Bitterkeit des Psalmwortes Ps. 90, 11. Und doch kann man gerade aus diesem Stücke des greisen Dichters lernen, was eigentlich Religion ist: Frieden haben im Herz und Gewissen, eins sein mit dem Sinn der Welt.

Unter den griechischen Prosaikern bietet Herodot eine Menge religionsgeschichtlich beachtenswerter Partien, die bei der Auswahl der Lektüre berücksichtigt, zu den schriftlichen und den Stegreifübersetzungen verwandt oder auch gelegentlich herangezogen werden können. Ich nenne einige aufs Geratewohl: II 52 f., die von Usener in das rechte Licht gestellte Beobachtung einer Vorstufe der griechischen Religion. II 81, die sehr instruktive Erwähnung der Orphiker, die älteste Notiz, die wir über sie haben. IV 71 f., die Totenopfer der Skythen. IV 94 f., Unsterblichkeitsglauben der Geten, zugleich ein Beispiel von Henotheismus: *οὐδένα ἄλλον θεὸν νομίζοντες εἶναι εἰ μὴ τὸν σφέτερον*. VII 46, der Pessimismus des Artabanos, der an das eben erwähnte Stasimon in Öd. Kol. und die alttestamentlichen Parallelen erinnert. IX 79, der Protest gegen Beschimpfung der Toten. VI Kap. 86, über das man als Motto Gal. 6, 7 setzen möchte. Das ernst strafende Wort, mit dem die Pythia den frivolen Versuch[1]), das Böse mit gutem Gewissen zu tun, zurückweist: *τὸ πειρηθῆναι τοῦ θεοῦ καὶ τὸ ποιῆσαι ἴσον δύνασθαι*, überrascht durch das sittliche Feingefühl.[2]) VII 191 berichtet von der Stillung eines Sturmes mittels Beschwörung (*βοῇσι κατ-αείδοντες*). Der eigentümliche Ausdruck *ἐκόπασε* (statt *ἐπαύσατο* Kap. 193) kehrt bemerkenswerter Weise in der neutestamentlichen Erzählung Mc. 4, 39 wieder. Den analogen am Hellespont vorgenommenen Exorzismus will Herodot Kap. 35 als solchen nicht verstanden wissen. Er hat in diesem Vorgange vielmehr ein besonders augenfälliges Anzeichen von der *ὕβρις* des Xerxes gesehen[3]), die sich über die von der Natur selbst, d. h. der göttlichen Weltordnung, gezogenen Schranken hinwegsetzt[4]), und verschmäht auch die legendarische Weiterbildung nicht (*ἤδη δὲ ἤκουσα*), um in seinen Lesern den Eindruck gotteslästerlichen Aberwitzes zu verstärken.

---

[1]) Man vgl. dazu den krassen Ausdruck antiker Werkheiligkeit Platon Resp. II 365 E *ἀδικητέον καὶ θυτέον ἀπὸ τῶν ἀδικημάτων*: eine Gesinnung, die von den Propheten aller Zeiten bekämpft wird. [2]) Gomperz, G. D. II 329. [3]) Vgl. Aisch. Pers. 736 f.

[4]) Vgl. auch die von der Pythia I 174 verkündete Gotteserkenntnis und das Urteil über die Durchstechung des Athos VII 24.

Das führt uns auf den Grundgedanken, der sich durch das ganze Geschichtswerk hindurchzieht. Die Versenkung in die Geschichte seines Volkes, das nationale Erlebnis, unter dessen Eindruck er aufgewachsen ist, hat dem Verfasser den Glauben an eine sittliche Weltordnung und göttliche Vergeltung wie im Leben der Einzelnen, so in den Geschicken der Völker befestigt. Die Perserkriege sind ihm das Gottesgericht. Die nämlichen Perser, die dem zweiten Jesaias Werkzeuge des göttlichen Weltgerichts sind, sind noch kein Jahrhundert später dem Herodot Gegenstand desselben.

In enger Beziehung zu diesem Glauben steht die Vorstellung vom φθόνος θεῶν. Die anthropomorphe Hülle, in der hier ein im Grunde tief moralischer Gedanke erscheint, ist ein lehrreiches Beispiel für die Zähigkeit, mit der primitivere Anschauungsformen auch auf der Stufe einer mehr versittlichten Gotteserkenntnis festgehalten werden.[1]) Dabei wird man den Schüler auf zweierlei aufmerksam machen dürfen. Einmal auf den fortschreitenden Läuterungsprozeß der hellenischen Religion, vielleicht unter Hinweis auf Aischylos[2]), der den unmoralischen Volksglauben von der Scheelsucht der Götter durch seine tiefsinnige Lehre von der Erbschuld ersetzt hat. Anderseits werden wir uns erinnern, daß die Herodoteische Vorstellung nicht ohne alle Analogie in der israelitischen Religionsgeschichte ist. Zwar, wenn das A. T. von der Eifersucht Jahves spricht, so ist das gerade ein Ausdruck für die Unerbittlichkeit des Monotheismus, für den die Propheten seit Elias' Tagen kämpften. Wohl aber liegt der primitive Gedanke vom Neide der Gottheit der Erzählung vom Turmbau zu Babel zugrunde und scheint durch in der ursprünglichen Auffassung des Baumes der Erkenntnis Gen. 3, 22 in der Geschichte vom Sündenfall.

Einen entschiedenen Fortschritt aber der Weltanschauung bezeichnet Herodots Auffassung von dem Verhältnis der Götter zur Moira. Wenn er sie sich I 91 unbedingt abhängig von ihr denkt, so ist das, wie der Zusammenhang zeigt, weniger fatalistisch gedacht als moralisch. Der sittlichen Forderung der Vergeltung, der Macht der Sittenordnung können sich die Götter nicht entziehen, auch wenn sie wollten. Ein solcher Glaube steht höher als ein Glaube, der Willkür und Allmacht verwechselt. Freilich erscheint dieses Sittengesetz nicht der Gottheit immanent, als ihr eigenstes Wesen und Wille, sondern als eine Macht außer und über den naturhaft gedachten und zur Natur gerechneten Göttern; aber man wird hier doch mit Gomperz den Einfluß der ionischen Naturphilosophie verspüren und die 'erste dämmerhafte Ahnung der Gesetzmäßigkeit alles Naturgeschehens' erblicken dürfen.

Ganz besonders kommen für unsere Zwecke die philosophischen Schriften in Betracht. Unter ihnen möchte ich Xenophons Memorabilien nicht missen. Man kann von ihrem schriftstellerischen Wert und ihrem philosophischen Gehalt eine recht geringe Meinung haben und wird sie doch als eine nicht zu unterschätzende Ergänzung der Platonischen Dialoge für das Lebensbild des

[1]) Die Zwiespältigkeit der Theologie Herodots hat Gomperz, G. D. I 211 ff. dargelegt.
[2]) Vgl. Pers. 360 und das Frg. bei Plat. Resp. 380 A mit Agam. 728 ff.

Sokrates gelten lassen müssen. Beachtenswert erscheint zunächst auch hier, wie im Homerunterricht, eine literarkritische Analogie. Sokrates und Jesus haben keine Zeile von sich hinterlassen. Wir sind auf die Berichte ihrer Jünger angewiesen. Von denen, die die Geschichtlichkeit Jesu bestreiten, wird gern darauf hingewiesen, wie viel mehr wir von Sokrates wissen als von Jesus. Das ist mindestens eine starke Übertreibung. Sicher ist, daß wir aus unseren Quellen von beiden ein deutliches Bild der Persönlichkeit zu gewinnen vermögen. Das Verhältnis aber der Xenophonteischen zur Platonischen Überlieferung läßt sich, ohne daß damit irgendwie die tiefgreifenden Unterschiede geleugnet werden sollen, doch in mancher Hinsicht vergleichen mit dem der Synoptiker zu Johannes.[1]) Jedenfalls hat uns manchen wertvollen Einzelzug von Sokrates' Frömmigkeit, manches charakteristische Wort gerade Xenophon aufbewahrt. Dahin gehören vor allem seine Äußerungen und sein praktisches Verhalten in betreff der Mantik, des Opfers und des Gebetes. In allen diesen Dingen ist der altgläubige Xenophon nicht in den Spuren des Meisters gewandelt. Für desto authentischer dürfen all diese Mitteilungen gelten, die ebenso bezeichnend sind für das Verhältnis des Sokrates zu der Volksreligion, wie für einen Grundzug seines Wesens, die *σωφροσύνη*, das gesunde Denken, zu dem er die Seinen auch im religiösen Leben erziehen wollte. Wenn er Mem. I 3, 3 die an Hosea 6, 6 oder Mc. 12, 41 f. erinnernde Überzeugung vertrat, daß den Göttern große Opfergaben nicht lieber seien und nicht sein dürften als kleine, so setzte er sich dadurch ebenso in Widerspruch zu Brauch und Glauben seiner Umgebung[2]), wie wenn er nach § 2 — erinnernd an Mt. 7, 11 — die Götter um das Gute schlechthin anflehte, weil sie am besten wüßten, was gut sei. War doch für den Griechen das Gebet um bestimmte Gaben eng verwachsen mit dem Glauben an bestimmte einzelne Götter.[3]) Und war doch in dem Athen jener Zeit kein Kult verbreiteter und beliebter als der des Zeus Ktesios, bei dessen Opfer, wie es uns wenig später Isaeus or. VIII 15 anschaulich schildert, der fromme Hausvater um Gesundheit und Wohlhabenheit flehte. Man vergleiche damit die köstliche Probe von des Sokrates Art zu beten, die Platon am Schlusse des Phaidros gibt, oder das Gebet eines unbekannten Dichters, das Sokrates im zweiten Alkibiades 143 A als vorbildlich hinstellt: 'Herr Gott (*Ζεῦ βασιλεῦ*), gib uns das Gute, ob wir darum beten oder nicht! Das Schlimme aber halte uns fern, auch wenn wir darum beten!'

Die Richtung auf den Monotheismus[4]), die sich in der Gebetsauffassung des Sokrates zeigt, ist besonders deutlich in seiner Teleologie, die der Schüler aus Mem. I 4 oder IV 3 kennen lernen kann. In den — freilich von der Kritik nicht unbeanstandeten — Worten IV 3, 13 wird der Schöpfergott ausdrücklich

---

[1]) Ein Beispiel bei v. Soden, Die wichtigsten Fragen im Leben Jesu, S. 8.

[2]) Dieser ist deutlich ausgesprochen Resp. 362 D. [3]) Lange, G. d. Mat. I 82 Recl.

[4]) Auch der Hinweis auf die Allgegenwart Gottes gehört hierher, durch den Sokrates seinen Jüngern das Gewissen schärfte, Mem. I 4, 19. Bei der Besprechung dieses Abschnittes werden sich die Schüler des schönen Wortes aus der Anab. II 5, 7 erinnern, das, wie auch Plat. Leg. X 905, an Ps. 137, 7—12 anklingt.

von den übrigen Göttern unterschieden, wodurch diese zu überirdischen Potenzen zweiten Ranges herabsinken. Dieses Kapitel, das in dem Leser mancherlei biblische Reminiszenzen wachruft — § 13a + 14e = Rm. 1, 20[1]); § 14m = Joh. 3, 8; § 17e = 1. Sam. 15, 22 —, gibt Gelegenheit zu einer kritischen Betrachtung einer naiven, anthropozentrischen Teleologie, wie sie bereits bei Herodot begegnet und in ihrer kleinlichen Detaillierung an unsrer Stelle vielleicht auf Xenophons Konto zu setzen ist. Korrigiert hat sie Seneca[2]) in trefflicher Weise N. Q. VII 30, 3. Es lohnt sich schon, bei diesem Gegenstande etwas länger zu verweilen, da gerade dieses Hauptstück des ethisch orientierten Monotheismus der Sokratik bis auf den heutigen Tag nachgewirkt hat und man keine Gelegenheit versäumen sollte, den religiösen Kern, der festgehalten zu werden verdient, den Glauben an eine allweise Vorsehung, herauszulösen aus der vergänglichen Schale einer überwundenen Naturbetrachtung.

Eine Perle unter den Perikopen der Memorabilien ist auch die bekannte Allegorie des Prodikos II 1. Interessant ist schon das[3]) auch in der jüdischen und altchristlichen Literatur vielgebrauchte Bild von den zwei Wegen, im N. T. z. B. Mt. 7, 13, in der Didache, im Hirten des Hermas, Mand. VI, wo Gomperz[4]) mit Recht geradezu einen Nachhall der griechischen Erzählung zu vernehmen glaubt. Das Wesentliche aber ist, daß diese berühmte Erzählung den Schüler mit dem echten Sinn der Heraklessage bekannt macht, des Glaubens an den 'Gottmenschen', den *ἀνὴρ ϑεός*, wie ihn Pindar und Sophokles genannt haben. 'Mensch gewesen, Gott geworden; Mühen erduldet, Himmel erworben', so hat seinen Inhalt Wilamowitz[5]) beschrieben. In der Heraklesreligion hat nicht nur die sokratische Philosophie, sondern auch die Stoa eine ihrer Wurzeln. Auf ihre Bedeutung als Konkurrentin des Christusdienstes hat ganz vor kurzem Th. Birt aufmerksam gemacht.[6])

Die Allegorie ist bezeichnend für den, der sie erfand. Wir wissen auch sonst von Prodikos, wie hoch er in Theorie und Praxis den Wert der Arbeit schätzte. Das führt uns auf ein anderes Stück der Memorabilien, II Kap. 7. Wenn hier in § 7 der Grundsatz ausgesprochen wird, Arbeit schändet nicht; wenn § 8 auf die sittigende Wirkung der Arbeit hingewiesen wird; wenn sich schließlich der neugebackene Arbeitgeber von seinen Arbeiterinnen vorwerfen lassen muß, er esse, ohne zu arbeiten, so ist die Ähnlichkeit frappant mit II. Thess. 3, 10—13, sowohl in Einzelheiten als vor allem in den Grundgedanken: daß die Arbeit 1. als Existenzmittel, 2. als Mittel zum geordneten Leben erkannt ist. Die Verschiedenheit der Veranlassungen zu den Mahnreden — bei Paulus die Arbeitsscheu der arbeitenden Klasse und religiöse Schwarmgeisterei, bei Xenophon falscher Stolz eines aus den besseren Ständen — selbst zu finden

[1]) Und hier kann sogar die Linie aufgezeigt werden, die über die Stoa durch Vermittlung des Judentums zu Paulus führt. Wendland, Hell.-röm. Kultur S. 141.

[2]) Vgl. auch Marc Aurel VI 36; IV 3. 48: Die Erde, der Mensch ein Atom im All. (Cic. N. D. II 167: Magna di curant, parva neglegunt.)

[3]) Auch schon von Hesiod Op. 288 ff. verwandt. [4]) G. D. I 345.

[5]) Herakles I Kap. 5. [6]) Preuß. Jahrb. 1911 S. 292 f.

wird dem Schüler keine Mühe und einiges Vergnügen bereiten. Auch das wird er einsehen lernen, daß das Bedeutsame nicht ist, daß Paulus hier irgend einen einzelnen Grundsatz zuerst ausgesprochen habe, den er vielmehr wahrscheinlich selbst schon als Sprichwort vorgefunden, sondern daß er σωφροσύνη und ἐνθουσιασμός zu vereinigen gewußt hat. Die sittliche Persönlichkeit bewundern wir auch hier wieder, die sittlich bedenkliche Konsequenzen religiöser Schwärmerei nicht aufkommen ließ.

Wie Sokrates, selbst das Kind einer Handwerkerfamilie[1]) gleich Jesus und Kant, hat auch Xenophon seinerseits und haben andere seit jener Zeit über den Wert der Arbeit und die Ehre des Berufes gedacht. Der griechische Ärzteeid[2]) des V. Jahrh. enthielt die tiefsittliche Begründung dieser Berufsarbeit, die auch heute noch zur Nachahmung empfohlen werden kann: 'Wo es nicht an Menschenliebe fehlt, da wird es auch an Berufsliebe nicht fehlen.' Wer also, wie es noch häufig geschieht[3]), meint, bei den Griechen suchten wir vergeblich nach Wertung der Arbeit als sittlicher Macht, ist im Irrtum, wie der, der da behauptet, das Christentum habe jede Arbeit geadelt.[4]) Die hohe Auffassung, die uns Heutigen geläufig ist, von dem sittlichen Wert der Arbeit an sich, hat nicht einmal Luther gehabt, geschweige denn das Urchristentum oder die mittelalterliche Kirche; sie wird dem deutschen Idealismus des XVIII. Jahrh. verdankt; Goethe hat das Hohe Lied der Arbeit im zweiten Teile des Faust gedichtet.[5]) Ähnlich wie mit der Wertung der Arbeit verhält es sich mit der Sklaven- und Frauenfrage. Auch hier sind noch vielfach Vorstellungen verbreitet, die den geschichtlichen Tatsachen nicht gerecht werden. Es wird die Sache häufig so dargestellt, als ob erst durch das Christentum der Humanitätsgedanke und Humanitätsbestrebungen in die Welt gekommen wären. In Wahrheit fand die neue Lehre den Boden auch in dieser Beziehung sehr gut vorbereitet, und es hat in der späteren Entwicklung des Christentums nicht an Rückschritten gefehlt. Spätestens schon im IV. Jahrh. wird die Einrichtung der Sklaverei als naturwidrig prinzipiell bekämpft. Unter dem Einfluß der Stoiker sodann, begünstigt durch andere Faktoren, bricht sich der Humanitätsgedanke in hellenistisch-römischer Zeit immer mehr Bahn in Theorie und Praxis und führt auch gesetzgeberische Maßnahmen zugunsten der Sklaven herbei. Nicht allzuviele Gebildete unserer Tage werden im Verkehr mit 'freien' Dienstboten und Arbeitern so vorurteilslos sein, wie es Seneca z. B. Ep. 47 den Sklaven gegenüber von einem Vertreter der Intelligenz fordert.[6]) Und was die Schätzung der Frauen anbetrifft, so hat nicht erst wiederum die Stoa gleiche Rechte und

[1]) Auch der Bauersmann Hesiod weiß die Arbeit zu schätzen Op. 289 ff. 311.

[2]) Zitiert von Gomperz, Gr. D. I 266.

[3]) Z. B. von Heinrici, Hellenismus und Christentum.

[4]) S. dagegen Harnack, Evangelisch-Sozial 1905, S. 48 f.

[5]) Die Religion in Gesch. u. Geg. I, Art. 'Arbeit'.

[6]) Für die humane Behandlung der Sklaven durch heidnische Herren legt das N. T. selbst Zeugnis ab: das väterliche Verhältnis des Centurio zu seinem Burschen Mt. 8, 5 = Luc. 7, 2 erscheint als gar nichts Absonderliches. Man zeige dem Schüler an einigen Beispielen, daß es in der Tat nicht vereinzelt dastand.

gleiche Bildung für sie verlangt und, wie die Anschauung des Paulus Gal. 3, 28, so auch die spätere Gesetzgebung beeinflußt. Vielmehr ist bereits Platon in der Frauenfrage seiner Zeit weit vorausgeeilt. Im 'Staat' und den 'Gesetzen' verkündet er Wahrheiten, die als solche kaum heute voll erkannt sind, wenn er für die Gleichwertigkeit und berufliche Gleichstellung der Frauen eintritt, wie für strenge sexuelle Abstinenz vor- und außerhalb der Ehe.[1]) Freilich kann man aus ihm zugleich lernen, wie vieles für die edelsten Geister Griechenlands bloßer Wunsch war, was im israelitischen Volkstum und in der mosaischen Gesetzgebung längst Wirklichkeit war. Gerade an seinem Gesetzgebungsideal erkennt man die Lasterhaftigkeit der wirklichen Zustände, so daß seine Äußerungen nach zwei Seiten hin das Sittengemälde Röm. 1, 24 ff. ergänzen.

Auf weitere Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden. Worauf es mir ankommt, ist die Betonung, daß der Religionsunterricht bestrebt sein muß, bei der vergleichenden Betrachtung Licht und Schatten gleichmäßig zu verteilen und sich vor allen noch so wohlgemeinten Übertreibungen zu hüten. Es ist eine falsche Apologetik, das Christentum künstlich zu erheben dadurch, daß man das, was es bereits vorgefunden und zum Teil als Erbe übernommen hat, herabsetzt. Falsch und überflüssig, am meisten für den, der echtes Christentum hat. Das Lebende hat doch sowieso recht. Das Christentum ist eine lebendige Macht, jene zum Vergleich herangezogenen Größen gehören der Vergangenheit an. Wer das nicht fühlt, der lernt's nicht.

Über die Bedeutung Platons für die religiös-sittliche Erziehung ist kein Wort zu verlieren. Das Zeugnis des Gegners ist das unverdächtigste. Nietzsche in der 'Götzendämmerung' bezeichnet Platon als präexistent-christlich, als die Brücke, die für die edleren Naturen des Altertums zum 'Kreuz' führte. Diesen Dienst kann Platon auch heute noch tun. Jedenfalls gehört seine Geistesarbeit, wenn irgend etwas, zur Vorgeschichte des Christentums. Der Dualismus und Idealismus der christlichen Weltanschauung hat mindestens eine seiner Wurzeln im Platonismus. Vom neutestamentlichen Schrifttum an bis zu dem 'christlichen Platoniker' Augustin sind die Spuren von Platons Geiste spürbar und nachweisbar. Und auch darin wird man Nietzsche nicht widerlegen können, daß im Begriff 'Kirche', in Bau, System, Praxis der Kirche noch viel Platon ist.

Apologie, Kriton, Phaidon sind unsterbliche Erbauungsbücher, die heute noch den Gebildeten unmittelbar ansprechen. Namentlich bei der Lektüre der Apologie, in der es auch nicht an direkten Anklängen an Worte der Hl. Schrift fehlt[2]), drängt sich dem christlichen Leser wieder die Parallele Sokrates-Jesus auf, die bereits die alte Kirche beschäftigt hat, seitdem Justin[3]) dem griechisch-christlichen Empfinden den, fast möchte man sagen, naiven Aus-

[1]) Gomperz G. D. II; Pöhlmann, Neue Jahrb. I 205 ff.: Soltan, ebd. XXI 335 ff.; v. Dobschütz in PRE.[3] 'Sklaverei'; Birt, Zur Kulturgesch. Roms, Kap. 4 u. 11.

[2]) 29 D = Act. 5, 29: 30 B = Mt. 16, 26. 6, 33: 41 D = Rm. 8, 28; 30 C/D, ein von Stoikern gern zitiertes Trost- und Trutzwort (Epikt. Euch. 52) = Mt. 10, 28.

[3]) Apol. I Kap. 46, vgl. Kap. 5; Harnack, Sokrates und die alte Kirche, Chr. W. 1900 S. 1014 ff.

druck verliehen hat: *οἱ μετὰ λόγου βιώσαντες Χριστιανοί εἰσι, κἂν ἄθεοι ἐνομίσθησαν, οἷον ἐν Ἕλλησι μὲν Σωκράτης . . ., ἐν βαρβάροις δὲ Ἀβραὰμ . . . καὶ Ἡλίας.* Der Abstand zwischen dem Weltheiland und dem Weltweisen soll nicht übersehen oder verkürzt werden. Ihr Beruf war ein andrer. Den einen treibt zur Selbst- und Menschenprüfung sein Erkenntnistrieb und Wahrheitsdrang, den andern treibt die Liebe, hingebende Dienst- und Hilfsbereitschaft. Sein Beruf ist zu erlösen, Seelen zu retten. Aber die Ähnlichkeit ist doch da. Ein Hauptzug im Wesen Jesu ist die hoheitsvolle Ruhe gegenüber der äußeren Macht, vor der sonst alles zittert, und die doch nichts vermag gegen die Kraft des Geistes und der Wahrheit, gegen den Frieden eines in Gott ruhenden Gewissens. Hierin gleicht ihm Sokrates, wie diesem wieder nachher Epiktet. Nirgends tritt sein weltüberwindender Glaube an die sittliche Weltordnung und an eine gütige Vorsehung ergreifender hervor als am Schlusse der Apologie. *Οὐκ ἔστιν ἀνδρὶ ἀγαθῷ κακὸν οὐδὲν οὔτε ζῶντι οὔτε τελευτήσαντι*: das ist eine Überzeugung, die auf die Höhe von Röm. 8, 28 führt. Sie gibt ihm eine Heiterkeit des Gemüts, die ihn in der entscheidenden Stunde, wo es auf Tod und Leben geht, launig werden und die ihm eigne Ironie nicht verleugnen läßt. Aber gerade an diesem Punkte kommt uns wieder der Abstand von der Passionsgeschichte zum Bewußtsein. Das Bild des Sokrates vor der athenischen Heliaia wirkt erhebend und befreiend, aber es erschüttert nicht und erfüllt nicht mit heiligem Schauer wie die Szenen in Gethsemane und im Prätorium von Jerusalem. Oder könnten wir uns auf dem Antlitz des göttlichen Dulders ein ironisches Lächeln denken? Wohl hat auch Jesus gelegentlich von dieser Waffe des überlegenen Geistes Gebrauch gemacht, und Fr. Paulsen[1]) hat das mit auf das Analogon in der Gegnerschaft zurückgeführt: Sokrates und die Sophisten, der Nichtwisser und die Scheinwisser — Jesus und die Pharisäer, der Inkorrekte und die Scheinfrommen. Aber die Ironie gehört nicht so zu dem Wesen des Heiligen von Nazareth wie zu dem des Weisen von Athen.

Man soll Gott mehr gehorchen als den Menschen, predigt die Apologie: wie die Kirchengeschichte lehrt, für die staatliche Gemeinschaft kein ganz ungefährlicher Grundsatz. Gegen alles Mißverständnis schützt ihn der Kriton. Den erzieherischen Wert gerade dieses Dialoges hat Natorp in seiner Sozialpädagogik S. 183 treffend dargelegt.

Ungemein fruchtbar für die Klärung der religiösen Begriffe ist auch die Lektüre des Euthyphron. Die Antwort auf die grundlegende Frage *τί ἐστι τὸ ὅσιον*, zu der Platon seine Leser anleitet, berührt sich mit dem Grundton der Bergpredigt, wie er in den Seligpreisungen angeschlagen wird: 'Frömmigkeit unabtrennbar von der Sittlichkeit', und deckt sich genau mit der berühmten Definition Kants[2]): 'Religion (subjektiv gefaßt) ist das Erkenntnis aller unsrer Pflichten als göttliches Gebot'. Auf den Begriff der Demut, wie ihn Wundt bestimmt, sich fühlen als Werkzeug im Dienste des sittlichen Ideals, führen Wendungen wie 13 D E. Freilich das spezifisch christliche Gefühl der Demut,

[1]) Christl. Welt 1898 Sp. 939. 963.

[2]) Rel. in d. Grenzen d. Reinen Vernunft S. 164 Recl.

das aus der Erfahrung von Schuld und Gnade erwächst, widerstreitet dem gerade der Sokratik eigentümlichen sittlichen Optimismus, der naiven Überschätzung der menschlichen Kraft zum Guten. — Die Auffassung der Frömmigkeit hängt auf das engste zusammen mit dem Gottesbegriff. Darum bekämpft Sokrates leidenschaftlich den Glauben an die *θεοὶ ἀνθρωποπαθεῖς*, wie er dem vulgären Opferbegriff zugrunde liegt, der Vorstellung von einer Art Handelsgeschäft zwischen Gott und Mensch, *ἐμπορικὴ τέχνη*. Wieder klingt es fast wie eine Reminiszenz an seine Worte, wenn Kant a. a. O. betont: 'Gott kann von uns nichts empfangen: wir können auf und für ihn nicht wirken'. In dieser Entwertung aller bloß kultischen Leistungen sind die Propheten Israels und die Weisen Griechenlands unter sich einig und mit Jesus. Und zu welcher Höhe der Gotteserkenntnis erhebt sich Platon-Sokrates mit dem Satze 15 A: *οὐδὲν ἡμῖν ἐστιν ἀγαθόν, ὅτι ἂν μὴ ἐκεῖνοι δῶσιν*! Durch diese Worte hat sich schon im Altertum ein christlicher Leser[1]) des Platon erinnert gefühlt an Jac. 1, 17: *πᾶσα δόσις ἀγαθὴ καὶ πᾶν δώρημα τέλειον ἄνωθέν ἐστι ἀπὸ τοῦ πατρὸς τῶν φώτων.*

Von den größern Dialogen verdienen außer dem bereits genannten Phaidon vor allem der Gorgias und der Staat Beachtung. Der Phaidon lehrt uns verstehen, was der Tod des Meisters für die Seinen bedeutete. Sokrates' Sterben erst offenbarte ihnen seine *εὐδαιμονία*.[2]) Hier war mehr als ein bloßer Weisheitslehrer. Der Phaidon ist weiter wichtig für die Geschichte der Mystik und der Kontemplation wie für die Kenntnis der griechischen Unsterblichkeitsvorstellung, die sich im N. T. mit der jüdischen kreuzt, und im Geiste des Apostels Paulus, wie 1. Kor. 15 zeigt[3]), eine Verbindung eingegangen ist; er bietet die Gelegenheit, die Unsterblichkeitsbeweise, für die in der Religionsstunde wohl kaum Raum sein wird, auf ihre Haltbarkeit zu prüfen, und im Anschluß daran über Wert und Unwert der verschiedenen Formen des Unsterblichkeitsglaubens unbefangen zu sprechen.

Was der Phaidon in religiöser, ist der Gorgias in sittlicher Hinsicht: ein schwer ersetzbares Rüstzeug für den Kampf um die Lebensanschauung. Jünglinge, die im Begriff sind, die ersten Schritte selbständig ins Leben und in die Freiheit zu tun, sehen sich von dem jugendlichen Denker mit unnachahmlicher

[1]) Nach Cobet, zitiert von Schanz. — Daß die durch Sokrates vollzogene Läuterung der Gottesvorstellung auch nicht ohne Einfluß auf die Gestaltung der Götterbilder geblieben ist, darauf machte Geh.-R. Loeschcke bei einem der letzten archäolog. Ferienkurse aufmerksam.

[2]) Wilamowitz, Aristot. u. Athen II 413. — Die über die Szene am Sterbelager des Sokrates ausgebreitete Stimmung ist ähnlich derjenigen, die durch die Johanneischen Abschiedsreden hindurchklingt, gehoben und wehmütig zugleich. Hier wie dort weiht der sterbende Meister die Seinen ein in die höchsten Gedanken, hier wie dort 'löst er mit sanfter Hand ihre Seelen von seiner irdischen Erscheinung'. Man vgl. insbesondere 115 BD. 116 A mit Joh. 14, 18. 15, 10.

[3]) Zu der den korinthischen Heidenchristen 1. Kor. 15, 29 eigentümlichen Vorstellung von einem Nutzen der Taufe für Verstorbene vgl. die orphischen Weihungen zugunsten Toter Plat. Resp. 364 E. Heidnischen Einfluß nimmt hier auch Clemen, Religionsgesch. Erkl. d. N. T. S. 179 an.

Kunst der Darstellung und mit einem schwer zu überbietenden Feuer der Begeisterung vor die entscheidende Frage gestellt: Was suchst du da? Was macht das Leben lebenswert? Und worin sieht der Gorgias die Bestimmung des Menschen? Darin, daß der einzelne die Harmonie, die im Makrokosmos herrscht, in sich selbst herstellt, daß er sich durch Selbstzucht eingliedert in dieses wundervoll geordnete Ganze gottgesetzter Zwecke, sich erzieht, können wir als Christen sagen, für das Reich Gottes. Und hier führt eine Brücke unmittelbar von dem Altertum zu der Gegenwart: von Kallikles' Herrenmoral, wie der des Thrasymachos im Staat, zu Max Stirners 'Der Einzige und sein Eigentum' und Friedrich Nietzsches Werttheorie. Dabei wird man aber, um nicht gedankenlosem Absprechen Vorschub zu leisten, nicht versäumen, darauf hinzuweisen, daß dieser grimmige Feind des Platonismus — und des christlichen Moralismus — in der Rücksichtslosigkeit der Wertsetzung wirklich nur Platon zu vergleichen ist.[1])

Bei der Lektüre des Phaidon oder des Gorgias wird man die Schüler mit den Lehren des Pythagoreismus und Orphismus bekannt machen müssen, die, wie auf Platon, so auch auf das Urchristentum eingewirkt haben.[2]) Gerade von den Pythagoreern ist eine Vorstellung ausgebildet worden, die wiederum bei Nietzsche eine große Rolle spielt, die von der ewigen Wiederkehr aller Dinge. So trostlos diese Lehre bei Lichte besehen ist, so zeugt sie, wie bei ihren ersten Urhebern von der strengen Konsequenz naturgesetzlichen Denkens, so bei ihrem modernen Nachfolger von dem starken Mut der Lebensbejahung.

Eng verwandt mit dem Grundgedanken der Jugendschrift 'Gorgias' ist der der reifsten Frucht von Platons Geiste, des 'Staates'. Kern und Stern von Platons Lehre und Leben war wirklich, wie das in dem Epigramm des Aristoteles[3]) ausgesprochen ist, die Überzeugung, daß Gerechtigkeit und Glückseligkeit zusammenfalle. So erscheint der Platonische 'Staat' als das antike Gegenstück zu der Bergpredigt in der Komposition des Matthäus; denn auch diese hat zum Thema 'die Gerechtigkeit und ihre Seligkeit'. Gemeinsam ist Jesus und Platon die ernste Erhabenheit der Sittlichkeit mit ihrer Ausschließung alles Kultischen. Gewiß wird das Platonische wie das stoische Ideal überragt durch das christliche an Innerlichkeit: Liebe, nicht bloß Reinheit und Ebenmaß der Seele.[4]) Aber erst wenn die höchsten Ideale des klassischen Altertums aus den Quellen im altsprachlichen Unterricht dem Schüler vertraut geworden sind, kann die kontrastierende Vergleichung im Religionsunterrichte mit Überzeugungskraft vorgenommen werden, während bei einer Heranziehung ad hoc Willkürlichkeit und Zufälligkeit, die an der Oberfläche haften, schwer zu vermeiden sind.

Unter den zahlreichen Abschnitten und Einzelstellen, die Berührungspunkte mit dem Religionsunterricht bieten, seien folgende hervorgehoben. Das ganze zweite Buch. Im Anfang die berühmte Schilderung des leidenden Gerechten,

---

[1]) Raoul Richter, Fr. Nietzsche, Leipzig 1903, S. 280. [2]) Gomperz, G. D. I 111.

[3]) Nr. 3 Bergk. Wilamowitz, Aristot. u. Athen II 413 ff.: *ὃς μόνος ἢ πρῶτος θνητῶν κατέδειξεν ἐναργῶς Οἰκείῳ τε βίῳ καὶ μεθόδοισι λόγων, Ὡς ἀγαθός τε καὶ εὐδαίμων ἅμα γίνεται ἀνήρ.* [4]) Weinel, Bl. f. rel. Erz. 1910 Sp. 67.

die, bereits von der altchristlichen Apologetik verwertet, in den meisten Quellenbüchern zum Religionsunterrichte begegnet. Sie darf aber nicht mißdeutet werden. Wohl wird hier als Ideal eine Gerechtigkeit postuliert, die ihren Wert im Leiden bewährt, *ἀμετάστατος μέχρι θανάτου*, in der höchste Qual noch höchstes Glück ist. Aber die Idee des stellvertretenden Leidens, die z. B. Frick[1]) darin hat finden wollen, enthält sie nicht. Der ewige Sinn der Passionsgeschichte ist ein andrer, wenn auch die Stelle immerhin Zeugnis ablegt, daß das Griechentum doch nicht so ganz unvorbereitet auf die *μωρία τοῦ σταυροῦ* war. — Es folgt, bis III 5 reichend, das 'große Religionskapitel', wie Gomperz diesen an herrlichen Zeugnissen[2]) einer geläuterten Gotteserkenntnis reichen Abschnitt genannt hat, in dem Platon die von Xenophanes begonnene, von Euripides fortgesetzte Polemik[3]) gegen die anthropomorphe Göttervorstellung Homers weiterführt und vertieft. Diese Linie läßt sich verlängern bis zu den christlichen Apologeten, die ihre Waffen gegen den Polytheismus ebenso dem Arsenale der griechischen Philosophie entlehnten, wie den Schriften der alttestamentlichen Propheten. Wie nahe sich beide Vorbilder berührten, zeigt die Polemik der Apg. 7, 48 ff. gegen den jüdischen Tempelkult. Der lapidare Satz: *οὐχ ὁ ὕψιστος ἐν χειροποιήτοις κατοικεῖ*, der in der Areopagrede 17, 24 wieder begegnet, hier seine Spitze gegen das Heidentum kehrend, wird durch ein Prophetenwort begründet. Aber ein Menschenalter vor Lukas hatte bereits Seneca[4]) auch seinerseits geschrieben: '*Non templa (deo) congestis in altitudinem saxis exstruenda sunt; in suo cuique consecrandus est pectore*'. — Weiter nenne ich VI 19, eine schöne Ausführung zu dem Bilde vom *lumen internum* in der Bergpredigt (Mt. 6, 22 f.), wo sich auch in dem *ἡλιοειδέστατον ὄμμα* die unmittelbare oder durch Plotin vermittelte Vorlage für die bekannten Verse Goethes findet 'Wär nicht das Auge sonnenhaft' usw. VII 1—3, die Allegorie von den Höhlenbewohnern, deren Grundgedanke 1. Kor. 13, 12 ausgesprochen ist, während die bittere Wahrheit 517 A, daß die im Dunkel Befindlichen den, der sie zum Licht emporzuführen versucht, am liebsten töten würden, Joh. 1, 5 in Erinnerung ruft. IX 12 f. die Darstellung der Trichotomie der Seele unter dem Bilde eines Mischwesens mit der Unterscheidung des inneren Menschen (ὁ ἐντὸς ἄνθρωπος), wie sie, sicher auf die griechische Philosophie zurückgehend, mehrfach bei Paulus begegnet: Rm. 7, 22. 2. Kor. 4, 16. Eph. 3, 16. — Endlich und nicht zuletzt der Schluß des X. Buches: der schöne Vergleich der von den Erdenschlacken noch nicht gereinigten Menschenseele mit dem Meerdämon Glaukon, und der Vergeltungsglaube.[5]) Besondere Beachtung verdient der Mythus von

[1]) Aus dtsch. Lesebüchern V 1 S. 416. [2]) 379 B = Mc. 10, 18. 379 C = Jac. 1, 13.

[3]) Nebenbei lernt der Schüler daraus, daß die Bibel der Griechen sich dieselbe Vergewaltigung hat gefallen lassen müssen, wie die der Christen. Daß Platon so wenig wie seine theologischen Gegner die Fehler der 'lokalistischen' Methode vermieden hat, zeigt die Verwendung in ihrem Zusammenhang einwandfreier Stellen wie Hes. Op. 286 ff. *I* 497 ff. *Ω* 527 in Resp. 364 DE. 379 D.

[4]) Frg. 123 Haase; benutzt von Lactanz.

[5]) Neutestamentliche Parallelen: 613 A = Rm. 8, 28. 35. Mt. 5, 48. 613 C ein von Paulus gern gebrauchtes Bild, z. B. 1. Kor. 9, 24.

dem Armenier Er.[1]) Den Dienst, der in der bekannten Parabel[1]) Luk. 16 dem Lazarus von dem Reichen zugedacht ist, versieht Er als Revenant, *ἄγγελος ἀνθρώποις τῶν ἐκεῖ* 614 C. Auch in einem andern Punkte berührt sich unser Mythos mit dem urchristlichen Vorstellungskreis: Wanderung einer abgeschiedenen Seele durch die verschiedenen Räume des Jenseits. Clemen[2]) nimmt mit Bousset an, daß die griechische und die christliche Vorstellung hier auf eine Quelle zurückgehen, den Parsismus.

Neben dem Platonismus ist der Stoizismus von der größten Wichtigkeit für die Vorgeschichte und den Werdegang des Christentums gewesen. Von dem Einfluß der stoischen Humanitätsgedanken auf die Folgezeit war vorher bereits die Rede. Nicht geringer anzuschlagen ist das, was die Stoa durch ihren pantheistischen Monotheismus für die Läuterung der Gottesvorstellung geleistet hat. Das kommt einem anschaulich zum Bewußtsein durch die Areopagrede Act. 17, 24 ff., für deren geschichtliche Würdigung die Kenntnis des Stoizismus unerläßlich ist. Von ihr (wie Gal. 3, 28; Kol. 3, 11) gibt denn auch ein so vorsichtiger Beurteiler wie Clemen[3]) unumwunden zu, daß sie von der griechischen Popularphilosophie, d. h. in der Hauptsache der Stoa, abhängig ist. V. 25 klingt geradezu wie eine Reminiszenz an Eur. Her. 1346: *δεῖται ὁ θεὸς οὐδενός.*[4]) Vertraut mit den stoischen Hauptsätzen wird der Schüler in erster Linie durch die philosophischen Schriften Ciceros. Die Grundgedanken der Stoa und der mit ihr konkurrierenden Richtungen kann er aus ihnen allen kennen lernen; will man freilich tiefer eindringen, so wird man zu der Hauptschrift 'De finibus' greifen. Wünschenswert ist deren Ergänzung durch Epiktet, zu dessen Privatlektüre man bei dieser Gelegenheit anregen wird. Keinesfalls aber wird man versäumen, die vulgäre Vorstellung von Epikur und seiner Lehre zu zerstören, zu der gerade Ciceros billiger Spott über die *voluptarii* das meiste beigetragen hat, wie nachmals der erklärliche, aber ungerechte Haß der christlichen Kirche gegen den Unsterblichkeitsleugner. Zu diesem Zwecke kann man teils Stücke aus Epikurs eignen Schriften verwenden, wie sie Weißenfels' Auswahl bequem darbietet, teils Lukrez' wundervolle, durch Schönheit, Kraft und Tiefe ausgezeichnete Lehrdichtung. Diese heranzuziehen bietet sowohl die Lektüre Ciceros Gelegenheit wie die des Horaz (z. B. C. I 34; Sat. I 1. 5; Ep. I 4), der, im Gegensatz zu Vergil, trotz des durch C. I 34 hervorgerufenen Scheines dem Meister im Grunde seiner Seele treu geblieben ist. Proben mindestens aus dem 3. Buche, aus dem der heroische Geist Friedrichs des Großen Trost zu schöpfen vermochte, sollten dem Schüler nicht vorenthalten bleiben. Schon der Eingang dieses Buches vermag davon zu überzeugen, daß auch diese Lehre ihren An-

---

[1]) Auf eine ähnliche ägyptische Erzählung weist Reitzenstein, Hellenistische Wundererzählungen S. 14 hin. — Für das erste der in der Lazarusgeschichte vereinigten volkstümlichen Motive, die Umkehrung aller Dinge im Jenseits, läßt sich Lukians Katapl. heranziehen, wo sich Kap. 15 eine fast wörtliche Parallele zu Ev. Luc. 6, 21. 25 findet.

[2]) A. a. O. S. 133.

[3]) A. a. O. S. 285.

[4]) Vgl. Antiphon, Frg. 80 Blaß. Wilamowitz zu Eurip. a. a. O.

hängern eine Religion war[1]), deren Stifter sie 'mit tiefer Inbrunst als eine Art Erlöser verehrten' (Wilamowitz).

Ganz unmittelbar Beziehung zu unsrer Religion haben die Bücher De officiis. Schon der Titel führt auf eine zwiefache Verknüpfung. Der der griechischen Vorlage lautet *Περὶ τοῦ καθήκοντος. Τὰ μὴ καθήκοντα* überschreibt der Apostel Paulus Röm. 1, 28 das Sündenregister, dessen Form, wie jene Wendung, auf die Stoa weist. De officiis (ministrorum) betitelte Ambrosius sein moralisches Hauptwerk, nicht nur in der Wahl des Titels von Cicero abhängig. Im einzelnen die zahlreichen Berührungen von Ciceros Pflichtenlehre mit christlichen Wahrheiten aufzuzeigen und Beziehungen zu Gegenwartsfragen herzustellen, hat sich Dettweiler in seinem Kommentar angelegen sein lassen.

Recht eigentlich gehört in unsere Musterung die Schrift De natura deorum. Nur auf einige Partien sei hingewiesen: im 1. B. § 25—42 die Zusammenstellung der Gottesanschauungen der älteren griechischen Philosophen von Thales an bis zu den Stoikern des II. Jahrh., die seinerzeit Krische seinen bahnbrechenden Untersuchungen über 'Die theologischen Lehren der griechischen Denker' zugrunde gelegt hat; daran anschließend 42—45 die epikureische Polemik gegen den Volksglauben[2]) und Epikurs Gottesbegriff mit seinem ontologischen Gottesbeweis § 44. Im 2. Buche die allegorisch-rationalistische Mythendeutung, der tapfere Vorsehungsglaube der Stoa und ihre erhabene Kosmologie, von deren religiöser Wirkung erst durch Heranziehung der Schrift vom Weltall[3]) der volle Eindruck vermittelt wird.[4]) Das 3. Buch endlich ist eine sehr wichtige Quelle für unsere Kenntnis von der einschneidenden und scharfsinnigen Polemik, die Karneades geführt hat gegen den vulgären Anthropomorphismus[5]) wie gegen die stoische Vermittelungstheologie, ihre Inspirationsgläubigkeit[6]) und ihre Teleologie. An seiner Kritik[7]) des volkstümlichen Vergeltungsglaubens wird man das Berechtigte anerkennen unter Hinweis auf die Ablehnung des entsprechenden jüdischen Glaubens durch Jesus (Joh. 9, 3), andrerseits wird man das Wahrheitsmoment aufzeigen, das auch in der bekämpften Anschauung enthalten ist, wie im Eingang des Dekalogs.

Irgendwie in den Gesichtskreis der Schüler muß auch Seneca treten.

---

[1]) Vgl. auch die Huldigung des Freigeistes Lukian, Alexandros Kap. 47 und namentlich Kap. 61 mit Worten, die äußerlich anklingen an Joh. 8, 32.

[2]) Getragen von dem Grundsatze *Ἀσεβὴς οὐχ ὁ τοὺς τῶν πολλῶν θεοὺς ἀναιρῶν, ἀλλ' ὁ τὰς τῶν πολλῶν δόξας θεῷ προσάπτων.* D. L. X 123.

[3]) Eine sehr dankenswerte Darstellung des Inhalts gibt W. Capelle, Neue Jahrb. 1905 I 529 ff. Der zweite, für unsern Zweck in Betracht kommende Teil in Wilamowitz' Griech. Leseb. In Kap. 6 u. 7 Anklänge an Rm. 11, 16 u. 1, 20.

[4]) Schöne und des Nachdenkens werte Sätze: § 71, vgl. Ev. Joh. 4, 23 f. § 167, vgl. 1. Kor. 15, 10. Arrian Anab. VII 30, 2. § 168 u. a.

[5]) Wobei auch die euhemeristische Erklärung benutzt wird.

[6]) Das Wesen der Mantik und ihren Zusammenhang mit der Naturreligion zu kennen, ist wichtig, um das Unterchristliche des Glaubens an die Verbalinspiration einzusehen. Vgl. Kaftan, Dogmatik S. 36 u. 601. Für diesen Zweck empfiehlt sich auch die Lektüre von De divinatione.

[7]) In sehr boshafter Form geübt von Bion b. Plut. D. sera num. vind. Kap. 19.

Wenn man sie nicht auf die eine oder andere Art mit seinen Schriften selbst bekannt machen kann, so sollte man wenigstens die ihn betreffenden Kapitel der Annalen lesen und seine Bedeutung in der Geschichte der Humanität und für die Werdezeit des Christentums etwas eingehender würdigen. Ein treffliches Hilfsmittel bietet hierfür der erwähnte Vortrag von Th. Birt, in dem er eine meisterhafte Gesamtcharakteristik dieses freien und frommen Geistes gibt. Senecas Reichsverwaltung ist es nach Birt, der der Apostel[1]) im Römerbriefe im Jahre 59 die hohe Anerkennung spendet als *θεοῦ διάκονος εἰς τὸ ἀγαθόν*. Das Erbe seiner Humanität hat durch das Medium der Pflichtenlehre der Kirchenväter bis in unsre Zeit hineingewirkt. Seine rücksichtslose Polemik aber gegen den Aberglauben hat dem Christentum in vielen Herzen Bahn gebrochen und ihm gegen die heidnischen Kulte die schärfste Waffe geliefert.

Aus den Annalen des Tacitus[2]) kommt in allererster Linie in Betracht das schon durch seine kühle Knappheit charakteristische Referat über die Neronische Christenverfolgung XIV 44, verbunden mit dem zeitgenössischen Bericht des jüngeren Plinius über die Christenprozesse, ein Quellenmaterial ersten Ranges nicht nur für die Geschichte der Christenverfolgungen, sondern das letztere Stück — hierin der Didache an die Seite zu stellen — auch für den altchristlichen Kultus und die Entwicklung des Abendmahles. Wenn er es noch nicht aus der Einleitung weiß, wird man den Schüler bei dieser Gelegenheit darauf aufmerksam machen, daß Tacitus' Quellen verloren gegangen sind und sich unter anderem gerade dadurch das angeblich befremdliche Schweigen in früherer Zeit erklärt; in der Zeit der Drews-Kontroverse ein nicht unangebrachter Fingerzeig.

Auch die 'Germania' gibt Gelegenheit zu kleinen Streifzügen in die Religions- und Kirchengeschichte: die bildlose Götterverehrung unsrer Altvorderen; die Interpretatio Romana der germanischen Götternamen (Merkurius-Wodan Kap. 9), die auf die Geschichte der christlichen Woche führt; die Arbeitsscheu der Germanen Kap. 15, wo die Frage 'Wer hat die Deutschen arbeiten gelehrt?' die kulturellen Pionierdienste des Mönchtums in Erinnerung bringt.

Außerordentlich ergiebig aber für unsre Zwecke ist die Lektüre der Historien. Aus dem N. T. bekannte Persönlichkeiten tauchen vor dem Auge des Lesers auf: II 8 die falschen Nerone, die in der Off. Joh. 13. 17 eine Rolle spielen; II 2 Berenice, die aus Apg. 25 f. bekannte jüdische Schönheit, wie V 9 ihr Schwager, der Prokurator Antonius Felix, verheiratet mit der ebenso lasterhaften Drusilla. Unter den IV 81 erzählten Wunderheilungen Vespasians bietet die eines Blinden durch Anwendung von Speichel bekanntlich eine frappante Parallele zu Mc. 8, 22 ff. Vor allem ist das Stück jüdischer Geschichte, das Tacitus in den Anfangskapiteln des 5. Buches gibt, wertvoll. Von höchstem

[1]) Mit dem Bruder des Ministers ist er nach Apg. 18, 12 ff. in persönliche Berührung gekommen. Vgl. Seneca, ep. 104, 1.

[2]) Wie vieles Material die Livius-Lektüre für die Kenntnis der Eigenart der römischen Religiösität und die römische Religionsgeschichte bietet, kann man aus H. Wolf, Die Religion der Römer (Gymnasialbibliothek H. 42, Gütersloh 1907) ersehen.

Quellen- und Zeugniswert sind die Nachrichten Kap. 5 über Bräuche und Denkweise des Judentums, seine Exklusivität einerseits und Proselytenmacherei anderseits im Anfange unsrer Zeitrechnung. Bei aller Verachtung doch ein gewisser Respekt vor dem reinen Monotheismus: *sola mente unumque numen intellegunt*; vgl. Germ. 9. Selbst die Worte '*Nulla Caesaribus adulatio*' mehr ein leiser Seufzer als Tadel. Aber auch die aus hellenistischen Quellen geschöpften krausen Legenden der vorhergehenden Kapitel lassen sich fruchtbar machen durch Konfrontation mit der heiligen Überlieferung der Juden. Man erkennt, wie Spottlust und Ärger über den jüdischen Stolz auf das Alter der Tradition die Feder geführt. Bei einer aus evangelischen, katholischen und israelitischen Schülern zusammengesetzten Klasse habe ich große Aufmerksamkeit und wetteifernde Beteiligung an der gemeinsamen Erörterung gefunden. Ich denke, es ist ein Gewinn, wenn sie solche für die Religion peripherischen Dinge unbefangen und historisch kühl betrachten lernen. Die Topographie von Jerusalem ferner S. 11. 12, die Hellenisierungsbestrebungen Antiochus' IV in der naiven Beleuchtung des Römers (*mores Graecos dare adnisus, quominus taeterrimam gentem in melius mutaret* V 8), die nationale Messiashoffnung V 13, von Tacitus wie Sueton (Vesp. 4) nach dem Vorgange des Josephus auf Vespasian bezogen, das Treiben der Zeloten- und Sikarierpartei V 12: das alles ist interessantes Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht. Was liegt nicht schon alles in einem solchen Satze V 13: *prodigia neque hostiis neque votis piare fas habet gens superstitioni obnoxia, religionibus adversa!* Der Blinde redet von der Farbe. Abschließen wird man die Lektüre dieser Kapitel durch einen kurzen Hinweis auf die religionsgeschichtliche Bedeutung der Zerstörung Jerusalems und Ausblick auf die spätere Entwicklung des Judentums und Antisemitismus, vielleicht mit der Vorlesung des betreffenden Abschnittes aus Mommsen R. G. V.

Was endlich die lateinischen Dichter betrifft, so war von Lukrez bereits die Rede; auch Ovid[1]) und Vergil[2]) gewähren einige Ausbeute; in ausgedehntem Maße aber lassen sich Horaz' Gedichte für den Religionsunterricht nutzbar machen. An den Sermonen kann man dem Schüler das Wesen des Kunstbriefes[3]) klarmachen, wie der Diatribe, jenes wichtigen Instrumentes der popularphilosophischen Propaganda. Ep. I 1, 33 ff. sind die sieben Hauptsünden aufgezählt[4]), dieselben wie in der mittelalterlichen Kirchenlehre, die, wie u. a. Reitzenstein gezeigt hat, in letzter Linie auf die babylonische Anschauung von den Planetargeistern zurückgeht. Bei der Lektüre von Sat. I, 5 wird man nicht versäumen, auf das Seitenstück eines Reise- und Ich-Berichts in Apg. 27 aufmerksam zu

[1]) Schöpfungsgeschichte; Flutsage; Goldenes Zeitalter; Philemon und Baucis wegen Apg. 14, 11 f. und als Parallele zu den Abrahamsgeschichten, mit denen, namentlich Gen. 18, 1 ff., noch größere Ähnlichkeit die Bauernerzählung Fast. V 495 ff. aufweist.

[2]) Ecl. 4. Aen. VI als Beispiele heidnischer Apokalyptik, das letztere Buch auch als Quelle für die mittelalterliche Fegefeuervorstellung. S. Nordens Komm.

[3]) Dabei wird man ihn hinweisen auf die Briefe Ciceros einer- und Senecas anderseits. Beide Formen des unliterarischen Briefes und der 'Epistel' begegnen ihm im N. T. wieder.

[4]) Ein ähnliches Sündenregister ep. I 2, 54 ff. Solche 'Lasterkataloge' kommen im N. T. mehrfach vor: zusammengestellt zu Rm. I 29 ff. im HB. von Lietzmann.

machen. Es ist dieselbe Via Appia, auf der der Apostel als Staatsgefangener von Capua nach Rom wanderte, und die, nur in umgekehrter Richtung, ein Jahrhundert vorher der römische Dichter im Reisewagen seines hochmögenden Gönners zog. Eine Station, Ἀππίου φόρον, wird in beiden Berichten genannt. Der Bericht über die Seereise hinwiederum in Apg. 27 ist bekanntlich ein wichtiges Dokument für unsere Kenntnis des antiken Seewesens. Die daselbst V. 17 erwähnte Manipulation des ὑπόζωμα begegnet dem Schüler auch in der Horazstunde C. I, 14, 6 ff.

Die Oden und Epoden vollends sind, nicht bloß für die Schule, sondern auch für die Wissenschaft, eine Hauptquelle, um die Stimmung der Augusteischen Zeit kennen zu lernen, die auch zu dem gehört, was der Apostel das πλήρωμα τοῦ χρόνου nennt. Die Verzweiflung über den Jammer der endlosen, als Schuld und Fluch empfundenen Bürgerkriege und die Sehnsucht nach einer besseren Zeit führt uns lebhaft Ep. 16[1]) vor Augen; als die hoffnungsfreudige Antwort darauf war vielleicht gemeint Vergils 4. Ecl., der bereits das Morgenrot einer besseren Welt erblickte. Ein Jahrzehnt, und der Traum schien Wirklichkeit geworden. Welche Gefühle damals in der erlöst aufatmenden Menschheit herrschten, zeigt eine ganze Reihe Horazischer Gedichte, neben den Römeroden[2]) die Kaiseroden II 2 u. 12; IV 2, 5 u. 15 und Carm. Saec. Alle die Momente, die für die Entstehung und das Verständnis des uns so fremdartigen und doch religions- und kirchengeschichtlich so bedeutsamen Kaiserkultus in Betracht kommen, begegnen uns in diesen Gedichten: der Genienkult, die Heroenverehrung, der Augustusname. Vor allem lehren sie uns die sittliche Wurzel der Herrschervergötterung kennen, die Dankbarkeit für die Segnungen der Monarchie, die Dankbarkeit gegen ihren Stifter, den Bringer des Friedens und Wohlstandes. Daß dieses Gefühl echt war, nicht der Ausfluß des Byzantinismus einiger Hofpoeten, das lehren die Inschriften jener Zeit. Die berühmteste darunter, die aus dem Jahre 9 v. Chr. stammende Inschrift von Priene, wird man dem Schüler bei dieser Gelegenheit nicht vorenthalten: ihm auch die 'Heilige Halle' am Markte, in der sie einst aufgestellt war, im Bilde vorführen.[3]) Wie diese Inschrift in der Grundstimmung C. I, 2 verwandt ist, so klingt an sie wiederum im Ausdruck unverkennbar die Weihnachtsgeschichte bei Lukas an[4]), so sehr, daß seine Worte fast als Antithese zu den mit dem 'Geburtstag des Gottes' anhebenden 'εὐαγγέλια' der Kaiseranbeter erscheinen. Den schlichtesten Ausdruck hat dieser aus Dankbarkeit und der Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, erwachsene Glaube an die göttliche Inspiration und Inkarnation in überragenden Persönlichkeiten bei Arrian Anab. VII 30, 2 gefunden, der von Alexander

[1]) Darin beachtenswert u. a. auch der V. 14 ausgesprochene Reliquienglaube.

[2]) Namentlich III 3 und 6, wo der in V. 1—8. 16—20 enthaltene Grundgedanke Rm. 1, 24 entspricht: das Sündenverderben der Heidenwelt die Strafe ihrer Gottesverachtung.

[3]) Der griech. Text zum großen Teil abgedruckt bei Wendland, die Hauptsätze deutsch in Harnacks Aufsatz, Chr. W. 1899 Nr. 51 Sp. 1201 ff. = Reden und Aufsätze I 301 ff. Das rekonstruierte Stadtbild von Priene als Wandbild im Teubnerschen Verlage erschienen.

[4]) Harnack a. a. O. 1203 und Mission 192.

dem Großen bekennt: οὐδ' ἐμοὶ ἔξω τοῦ θείου φῦναι δοκεῖ ἀνὴρ οὐδενὶ ἄλλῳ ἀνθρώπων ἐοικώς. Wie rückwärts zu Alexander, läßt er sich vorwärts verfolgen bis zu der mystischen Vorstellung vom Gottesgnadentum in der christlichen Welt. Wenn wir andererseits heute gar nicht mehr oder nur mühsam Verständnis bekommen für die religiöse Wurzel antiker Menschenvergötterung, so zeigt sich eben hierin, wie vollständig der Sieg des Christusglaubens über den Kaiserkult gewesen ist. In diesem Kampfe ist ja gerade auch das Märtyrerblut geflossen. — Wiederum eine religionsgeschichtliche Urkunde von größtem Wert ist das Carmen Saeculare als zusammenfassende und gewissermaßen authentische Kundgebung der die griechisch-römische Welt erfüllenden Stimmung beim Beginn der neuen Ära, eine Beurteilung des Augusteischen Werkes, die sich auch altchristlichen Schriftstellern mitteilte, wenn sie darin ein Mittel der Vorsehung für die Ausbreitung des Christentums erkannten. In eine Linie mit den Jahrhundertspielen gehört die Tempelweihe auf dem Palatin, die der Sänger in seiner Weise begrüßte mit C. I, 31. Die religiösen Empfindungen, die die Gründung dieses Reichstempels und die Überführung berühmter Götterbilder aus dem griechischen Osten weckten und nach dem Willen des Stifters wecken sollten, hat neuerdings E. Maaß feinsinnig im 1. Hefte dieses Jahrganges aufgezeigt. Wie viele törichte Wünsche mögen aus jenem Anlaß vor dem neuen Götterbilde gemurmelt worden sein; des Dichters Gebet ist vernünftig und bescheiden wie das bereits erwähnte des Sokrates bei Platon Phaedr. 279 B., dessen Grundgedanke verwandt ist mit 1. Tim. 6, 6: μέγας πορισμὸς ἡ εὐσέβεια μετὰ αὐταρκίας. Fast muß man sich erst durch das *poscit*[1]) V. 1 und durch den Ausdruck *dedicatus Apollo* daran erinnern lassen, daß wir eine Äußerung heidnischer Frömmigkeit vor uns haben. Diese Gleichsetzung[2]), hier bereits formelhaft, wurde tatsächlich vollzogen im Volksglauben. Sie meint Paulus mit den 'stummen Götzen' (1. Kor. 12, 2); gegen sie richtete sich bereits des Deuterojesaias beißender Spott (Kap. 44, 9—19). Anderseits, das wird der Unterricht auch hervorheben, wurde sie von einzelnen Denkern entschieden bekämpft, und diese heidnisch-philosophische Polemik ist von der jüdisch-christlichen Apologetik benutzt worden.[3]) Es trifft sich doch schön, daß der *dedicatus Apollo*, zu dem Horaz betete, den Schülern in der Abbildung der Bruckmannschen Sammlung vor Augen geführt werden kann.

Die zuletzt besprochene Ode ist nicht das einzige bemerkenswerte Zeugnis individueller Frömmigkeit in Horaz' Gedichten. Neben dem Gebet des Sängers steht das des Patrioten I 35, ein Beispiel des für die hellenistisch-römische Zeit so bezeichnenden Glaubens an die allgewaltige Tyche; neben diesen Bitt- und Fürbittegebeten das Dankgebet Sat. II, 6, 1 ff., durch die Vorrechnung der sittlichen Leistungen[4]) ebenso charakteristisch für das antike Empfinden wie III 21, An die *pia testa*, durch die Verbindung des sympotischen mit dem religiösen Ele-

[1]) Norden, Äneis VI 45. Vgl. C. I 24, 12.

[2]) Besonders deutlich Liv. 5, 52, 10 (in der Rede des Camillus): *Iuno regina transvecta a Veis in Aventino dedicata est.*

[3]) Das Nähere hierüber s. bei Wendland S. 142. [4]) Kießling z. V. 6.

mente[1]); das Lobgebet I, 10 auf Mercurius, in seiner Schlichtheit nicht ohne Innigkeit ein Zeugnis einer Frömmigkeit, die, an die Kultwörter anknüpfend, doch nicht bloß kultisch ist. Über das Opfer dachte Horaz ähnlich wie Sokrates, wie III, 23 lehrt, dessen Anfangsstrophe an Jes. 1, 15, wie die Schlußstrophe an Psalm 24, 3. 4ª anklingt. Ein religiöser Ton erklingt auch in der gefühlvollen Consolatio ad Vergilium I, 24, wo die Mahnung[2]) '*Levius fit patientia, quidquid corrigere est nefas*' zu einem Vergleich einladet mit den Worten des Kirchenlieddichters:

Der trägt leichter, der da träget
Mit Geduld, was Gott aufleget;

wie I, 34, 12 ff. an G. Neumarks viel gesungenen Vers erinnert: '(Es) ist dem Höchsten alles gleich' usw. — Auch I, 3 wird sich der Religionslehrer nicht entgehen lassen. Dieser romantisch-sentimentale Erguß über die Vermessenheit des menschlichen Erfindungsgeistes gipfelt in dem mit Röm. 7, 8 sich berührenden Gedanken '*gens humana ruit per vetitum nefas*'. Wenn hier der Kulturfortschritt als Sünde empfunden wird, so wüßte ich keinen besseren Kommentar dazu als Wellhausens[3]) treffliche Bemerkungen zu der biblischen Erzählung vom Sündenfall Gen. 3.

Ich habe versucht, in der Schulpraxis wirklich Verwertetes und, was mir bei der eigenen Lektüre verwertbar schien, zu inventarisieren. Selbstgefundenes und von anderen Entlehntes habe ich dabei zusammengetragen, ohne den Anspruch zu erheben, im einzelnen erschöpfend zu sein oder viel Neues zu bringen. Von methodischen Erörterungen habe ich außer ein paar gelegentlichen Bemerkungen abgesehen, weil mir in bezug auf Maß und Art der Darbietung, wie in der theologischen und historischen Beurteilung des Gedankenstoffes vor allem Freiheit nötig zu sein scheint. Wenn aber gerade hierzu jemand etwas beizusteuern weiß, dem gilt die Bitte:

Candidus imperti!

---

[1]) Weißenfels, Horaz als Lehrziel S. 45 ff.

[2]) Ein Wiedersehn im Jenseits kennt der antike Dichter allerdings nicht; aber ein schlechter Trost ist jenes Wort auch nicht; das ist es nur, wenn es der Leichtsinn spricht, wie C. I, 11; aber hier ist es ein männlicher Appell an die Menschenwürde ganz im Sinne Schillers, der den Menschen glücklich preist, 'der gelernt hat zu ertragen, was er nicht ändern kann, und preiszugeben mit Würde, was er nicht retten kann'.

[3]) Prol. z. Gesch. Isr. S. 315 f.

GRIECHISCH UND ENGLISCH

I

DER HÖRDER LEHRPLAN
REALGYMNASIUM MIT GRIECHISCHEM ERSATZUNTERRICHT

Von Wilhelm Adams

Da zur Zeit die Wechselbeziehung zwischen Englisch und Griechisch im Mittelpunkte des schulpolitischen Interesses steht, so dürfte es weiteren Kreisen vielleicht nicht unerwünscht sein, das Hörder Schulsystem kennen zu lernen. Es ist anderwärts bis jetzt nicht eingeführt, scheint aber, da es die in jener Wechselbeziehung liegende Schwierigkeit auf eigentümliche Art zu bewältigen sucht, nähere Prüfung, und Erprobung in größerem Umfange, zu verdienen.

Vom Jahre 1900—1909 war hier ein 'Progymnasium mit wahlfreiem Englisch' eingerichtet. Da Hörde zunächst noch keine Vollanstalt unterhalten wollte, wählte es dieses in den amtlichen Lehrplänen vorgesehene Doppelsystem. Da aber die weit überwiegende Zahl der Schüler sich für Englisch entschied, so gab die Bezeichnung 'Progymnasium mit englischem Ersatzunterricht' bald ein falsches Bild von dem Größenverhältnis der beiden Zöten; es hätte eher heißen müssen: 'Realprogymnasium mit Nebenunterricht im Griechischen'. Doch diese äußerliche Unstimmigkeit hätte noch hingehen können, wenn die so viel stärker besuchte realgymnasiale Abteilung sonst zu ihrem Recht gekommen wäre. Das war aber nicht der Fall. Die Fächer Deutsch, Französisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Erdkunde erlitten merkbare Einbuße wegen der geringeren Stundenzahl, die dem Lehrplan des Gymnasiums entsprach und durch einzelne Plusstunden für die Realgymnasiasten nur unvollkommen ausgeglichen wurde. Besonders die Kombination beider Abteilungen in der Mathematik war schwierig und nachteilig. Denn gerade in diesem Fache kann ein Unterricht, der eigentlich auf Gymnasiasten berechnet ist und das, was die Realisten mehr brauchen, in einer oder zwei besonderen Stunden wöchentlich hinzufügt, natürlich nicht so viel leisten wie ein solcher, der von vornherein den Lehrplan des Realgymnasiums zugrunde legt. Und unter diesem Übelstand litten drei Jahre hindurch, von U III bis U II, die weitaus meisten unserer Schüler; denn dem Charakter der Industriestadt entsprach es, daß nur ganz wenige den gymnasialen Lehrgang wählten.

Der gegebene Ausweg schien zu sein, daß unser System in sein Gegenstück, ein Realprogymnasium mit griechischem Ersatzunterricht, umgewandelt wurde. Doch dieses Gegenstück war in den offiziellen Lehrplänen nicht vorge-

sehen und war tatsächlich nirgends in Preußen vorhanden. Da kam uns ein äußerer Umstand zu Hilfe. Die Stadt Hörde plante den Ausbau der sechsklassigen Anstalt zur Vollanstalt; und diese als Gymnasium weiterzuführen, daran konnte angesichts der Zahlenverhältnisse in den Mittelklassen gar nicht gedacht werden. Anderseits wünschte man der kleinen Zahl derjenigen Eltern, die bisher für ihre Söhne die gymnasiale Bildung vorgezogen hatten, den Zugang dazu auch in Zukunft nicht zu verschließen. So wurde, auf Anregung des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums in Münster, der Plan eines 'Realgymnasiums mit griechischem Ersatzunterricht in den Mittelklassen' ausgearbeitet. Der Antrag, unsere Schule nach diesem Plan einzurichten, wurde durch Ministerialerlaß vom 12. Dezember 1908 genehmigt. Seit Ostern 1909 wird in Hörde nach diesem Plane unterrichtet.

Wie für den gymnasialen Ersatzunterricht die nötige Stundenzahl gewonnen wird, erhellt aus folgender Übersicht.

	Deutsch			Französ.			Mathem.			Naturw.			Obl. Zeich.			Es werden also (einschl. 3 St. Engl.) frei für gymnasialen Ersatzunterr.	Verwendung der frei gewordenen Stunden
	Realgym.	Gymnas.	frei wird	Realgym.	Gymnas.	frei wird	Realgym.	Gymnas.	frei werd.	Realgym.	Gymnas.	frei werd.	Realgym.	Gymnas.	frei werd.		
U III	3	2		4	3		5	3		2	2		2	2			
			1			1			2			—			—	4 (+ 3)	5 Griechisch 2 Latein
O III	3	2		4	3		5	3		2	2		2	2			
			1			1			2			—			—	4 (+ 3)	5 Griechisch 2 Latein
U II	3	3		4	3		5	4		4	2		2	—			
			—			1			1			2			2	6 (+ 3)	6 Griechisch 3 Latein

Diejenigen Schüler, welche in den Klassen U III, O III und U II nicht am englischen Unterrichte teilnehmen, werden zum Ersatz dafür im Griechischen unterrichtet, und zwar U III und O III in je 5 Stunden, U II in 6 Stunden. In der Mathematik sind realgymnasiale und gymnasiale Zöten ganz getrennt, sonst werden die beiden Gruppen kombiniert; nur erhalten in Deutsch, Französisch und in U II in Naturwissenschaften die Realgymnasiasten einzelne Stunden mehr, während für das Latein der Gymnasiasten in den beiden Tertien je 2 Stunden, in Untersekunda 3 Stunden zur Verstärkung verfügbar sind. Bezüglich der Stundenzahl ist auch noch zu erwähnen, daß wir für Quarta dem Beispiel derjenigen Doppelanstalten alten Stiles gefolgt sind, die auf dieser Stufe 8 Stunden Latein und 4 Stunden Französisch haben. Für die Mittelklassen wird die tatsächliche Verteilung der Lehrstunden in beiden Zöten durch umstehende Tabelle dargestellt.

Was ist nun an unserem System neu? Von einschneidender Bedeutung ist die völlige Trennung in Mathematik für die beiden Cöten der Mittelstufe. Und gerade diese reinliche Scheidung gibt jeder Seite erst die Möglichkeit, mit

der normalen Stundenzahl für sich das ganz zu leisten, was die Eigenart des realgymnasialen oder gymnasialen Lehrplans verlangt. In anderen Fächern wird weiter mit Zusatzstunden gearbeitet; mit dieser Unbequemlichkeit sind aber nicht mehr einseitig die Realgymnasiasten belastet, sondern sie verteilt sich billigerweise auf beide Zweige der Doppelanstalt.

Im Deutschen ergibt es sich ohne Schwierigkeit, wie außer den gemeinsamen 2 Stunden die für U III realg. und O III realg. bestimmte dritte Stunde verwandt werden soll. Wir haben für diese dritte Stunde bestimmt: vertiefende Wiederholung des grammatischen Pensums von VI bis IV, erweiterte Prosalektüre, besonders aus dem Gebiete der Erdkunde und der Naturwissenschaften, zusammenfassende Inhaltsangaben und Disponierübungen an der Hand der Lesebuchstücke.

Im Französischen, wo in den 3 Klassen der Mittelstufe je 3 gemeinsame Stunden und für die realgymnasialen Abteilungen je 1 besondere Stunde

		U III	O III	U II
Deutsch	Realgymnasium	2 +1	2 +1	3
	Gymnasium			
Latein	Realgymnasium	5	5	4
	Gymnasium	+2	+2	+3
Französisch	Realgymnasium	3 +1	3 +1	3 +1
	Gymnasium			
Mathematik	Realgymnasium	5	5	5
	Gymnasium	3	3	4
Naturwissenschaften	Realgymnasium	2	2	2 +2
	Gymnasium			
Zeichnen (oblig.)	Realgymnasium	2	2	2
	Gymnasium			—

vorgesehen sind, wird im wesentlichen die frühere Praxis weiter geübt. In unserem Lehrplan haben wir für die Zusatzstunde in der Hauptsache ausgewählt: Wiederholungsstücke (unseres Lehrbuchs Dubislav-Boek) und im Anschluß daran Sprechübungen, letztere auch nach Anschauungsbildern.

In den Naturwissenschaften ist bei den drei Mittelklassen nur in U II die Stundenzahl am Gymnasium und am Realgymnasium verschieden. Und doch ergab sich gerade hier eine Schwierigkeit: der Lehrgang in beschreibender Naturwissenschaft umfaßt am Realgymnasium auch die U II, während er am Gymnasium mit O III abschließt. Wenn wir nun für die Klassen IV bis O III die Stoffanordnung des Realgymnasiums zugrunde legten, so fiel für die Gymnasiasten das Schlußstück, im wesentlichen das Pensum der O III gymn., ganz fort; denn die 2 Stunden in U II gymn. gehören der Physik. Wir haben deshalb, einer von kompetenter Seite gegebenen Anregung folgend, von IV aufwärts bis U II einschließlich die 2 gemeinsamen Stunden dem Lehrplan des Gymnasiums gemäß eingerichtet und verwenden die 2 Mehrstunden in U II realg. dazu, um das, was sonst in IV, U III, O III das Realgymnasium mehr bietet, in Gestalt einer vertiefenden Wiederholung zusammenzufassen. Dabei sind in

einem besonderen, für unsere Anstalt ausgearbeiteten Lehrplan alle Einzelheiten genau bestimmt.

Wie steht es nun mit dem Ersatzunterricht für die gymnasialen Zöten? Im Lateinischen fehlt unseren Gymnasiasten, gegenüber dem normalen Lehrplan, in den beiden Tertien je 1 Stunde. Doch wolle man nicht außer Betracht lassen, daß die gymnasialen Zöten an unserer Anstalt ja durchweg sehr klein sind; sie bilden nur etwa 15 % der Gesamtklassen. Mit dieser kleinen Schülerzahl (höchstens 6—7) läßt sich der Unterrichtstoff des Normalgymnasiums ebenso gründlich in 7 Stunden durchnehmen wie in 8 Stunden mit einer Gymnasialtertia von 20—30 Schülern. Dazu kommt, daß es erfahrungsgemäß immer einige der begabteren Schüler sind, die sich für den gymnasialen Ersatzunterricht entscheiden. Im einzelnen haben wir den lateinischen Unterrichtstoff für die beiden Zöten der Mittelklassen genau abgegrenzt. In U III dienen die beiden Mehrstunden der Befestigung und Erweiterung des grammatischen Wissens. In O III ist die eine Stunde für Grammatik, die andere für Lektüre bestimmt, jedoch in der Weise, daß abwechselnd, etwa sechs Wochen lang, in beiden Stunden entweder Grammatik oder Lektüre getrieben wird. Gelesen wird eine Auswahl aus Ovid, womit denn die Gymnasiasten ihren Klassengenossen von der anderen Seite vorauskommen. — In U II werden mit ihnen das ganze Jahr hindurch 2 Zusatzstunden auf Lektüre verwendet. Dabei achten wir darauf, daß nicht gleichzeitig zwei Prosaiker oder zwei Dichter gelesen werden; während der Lektüre eines Prosaikers in der Gesamtklasse muß in der Gymnasialabteilung ein Dichter behandelt werden und umgekehrt. Bei der Lektüre von Ovid in der Gesamtklasse U II wird nun aber die Tätigkeit der Gymnasiasten, die ja schon in O III sich mit diesem Dichter beschäftigt haben, nicht genügend in Anspruch genommen, wenn sie auch als Vorarbeiter, zumal beim Lesen und Einüben der Verse, dem Lehrer willkommene Hilfe leisten. Ihnen werden daher größere Stücke als zusammenhängende häusliche Lektüre aufgegeben und in den besonderen lateinischen Stunden etwa alle vier Wochen durchgenommen.

Im Griechischen haben unsere beiden Gymnasialtertien nur je 5 Stunden. Doch läßt sich mit den kleinen meistens aus Begabteren bestehenden Abteilungen das vorgeschriebene Pensum sehr wohl erledigen. In U II, wo die Lektüre größere Bedeutung gewinnt und Homer neben dem Prosaiker auftritt, haben auch wir die normale Zahl von 6 griechischen Wochenstunden.

Fassen wir das Gesagte zu einem Gesamturteile zusammen: das Hörder Schulsystem ('Realgymnasium mit griechischem Ersatzunterricht') stellt im Vergleich zu dem längst in Preußen eingeführten 'Progymnasium (oder Gymnasium) mit wahlfreiem Englisch' einen wesentlichen Fortschritt dar, weil danach beide Abteilungen, die gymnasiale und besonders die realgymnasiale, besser zu ihrem Rechte kommen. Zum Teil liegt dies darin begründet, daß beide Zöten in der Mathematik vollständig getrennt sind; und dieser Vorzug läßt sich natürlich auch auf den anderen Typus übertragen. Dazu gehört nur etwas mehr Geld; und das darf, wo es sich um Abstellung eines schweren Mißstandes handelt, nicht gespart werden. Das Hörder System bietet aber weiter den Vorteil, daß

mit seiner Hilfe der Lehrplan mehr als bisher den wirklichen Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung angepaßt werden kann. Die Einführung eines Ersatzunterrichtes in den Mittelklassen wird in allen denjenigen kleineren Städten erwogen werden müssen, die nicht in der Lage sind, zwei getrennte selbständige höhere Schulen zu unterhalten, aber doch Wert darauf legen, wenigstens bis zur Erteilung des Berechtigungscheines für den einjährig-freiwilligen Dienst möglichst viele Schüler an einer Kombinationschule der Vaterstadt unterrichten lassen zu können. Wo es hauptsächlich Familien von Beamten und Gelehrten sind, die ihre Söhne einer höheren Schule zuführen, und wo in diesen Kreisen die Vorliebe für das Gymnasium so entschieden ist, daß nur wenige Schüler den daneben gebotenen realgymnasialen Lehrgang aufsuchen, da mag man bei dem bisherigen System des Ersatzunterrichtes bleiben. Wo aber umgekehrt, in einer Stadt mit überwiegend praktischen Interessen, es entweder feststeht oder sich im Laufe der Jahre herausstellt, daß die Gymnasiasten der Zahl nach in der Minderheit sind, da verdient der Hörder Lehrplan den Vorzug.

Zum Schluß möchte ich noch die Frage kurz berühren, ob es sich etwa empfiehlt, die Einrichtung des griechischen Ersatzunterrichtes für die Klassen O II und I weiterzuführen. Von einem solchen Plan, in den oberen Klassen Englisch und Griechisch einfach zu alternierenden Wahlfächern zu machen, muß aufs bestimmteste abgeraten werden. Denn die für sechs Klassen, von U III bis O I, in der Mehrzahl der Lehrstunden durchgeführte Kombination zweier Schulgattungen würde eine kräftige und gesunde Entfaltung der Eigenart beider nicht aufkommen lassen. Von O II aufwärts muß der eine Zweig entweder wegfallen oder zu vollständiger Klassenteilung ausgestaltet werden. 'Ersatzunterricht' bleibt immer ein Notbehelf. Und etwas anderes als ein — allerdings wesentlich — verbesserter Notbehelf will auch das Hörder Schulsystem nicht sein.

II
ERSATZUNTERRICHT IN DEN OBERKLASSEN?

Von Paul Cauer

Wie können die verständigen Gedanken, die unter Althoffs Führung in der Schulreform schließlich zum Durchbruch gelangt sind, auch für die Bewohner solcher Städte nutzbar gemacht werden, die nicht mehr als eine höhere Schule haben? Diese Frage wird heute mit Recht vielfach erörtert. Auf der Delegiertenversammlung des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins in Marburg am 26. Juni 1910 hat Steinbart sie mit der Forderung beantwortet, daß an allen isolierten staatlichen oder vom Staate unterstützten Gymnasien [warum nur an den staatlichen?] der englische Ersatzunterricht in den Mittelklassen eingeführt, und daß bei genügender Anzahl von Schülern, die nach Obersekunda übertreten wollen, dieser Ersatzunterricht in realgymnasialen Oberklassen bis zum Abiturientenexamen fortgesetzt werde. Gegen den Grundsatz ist gar nichts einzuwenden. Nur müßte im voraus daran gedacht werden, daß solchen Anstalten, bei denen etwa nach den besonderen örtlichen Verhältnissen das Be-

dürfnis überhaupt nicht empfunden wird, die beabsichtigte Wohltat nicht aufgedrängt werde. Wenn Steinbart weiter, als selbstverständlichen Ausgleich, verlangt, daß auch an den isolierten Realgymnasien für diejenigen Schüler gesorgt werde, 'die für ihr späteres Studium griechische Kenntnisse nachzuweisen haben', so war es ihm wohl nicht bekannt, daß wir in Westfalen solche Einrichtung, wenn auch erst in einem Beispiel, seit mehr als zwei Jahren bereits besitzen. Meine amtliche Stellung brachte es mit sich, daß ich bei Vorbereitung und Einführung des Hörder Lehrplanes mitzuwirken hatte. Und mit besonderer Freude habe ich im ersten von mir herausgegebenen Hefte dieser Jahrbücher dem Leiter der Anstalt, der den Plan im einzelnen ausgearbeitet und durchgeführt hat, das Wort gegeben, um sein Werk einem größeren Kreise bekannt zu machen.

Ein weiter reichender schulpolitischer Vorteil darf dabei nicht übersehen werden. Wir wünschen ja alle, daß die Menge der Gymnasien stärker als bisher vermindert und daß dieser Lehrplan, dann allerdings in um so kräftigerer Ausprägung, auf diejenigen Anstalten beschränkt werde, an denen innere und äußere Verhältnisse die Möglichkeit gewähren, ernsthaft wieder einer deutschen Jugend eine aus dem Altertum geschöpfte und auf das Altertum gegründete Geistesbildung zu geben. Der Versuch aber, ein bestehendes Gymnasium in ein Realgymnasium zu verwandeln oder, bei Neugründung, von vornherein diese Form zur Annahme zu bringen, scheitert auch in industriellen Bezirken oft, um nicht zu sagen meistens, daran, daß immer eine kleine Gruppe solcher, zumal katholischer Familien vorhanden ist, die im Gedanken an ein künftiges Studium der Theologie auf das Griechische nicht verzichten wollen. Ich meine: wenn der Hörder Lehrplan, der doch in den mittleren Klassen dem Bedürfnis nach gymnasialer Bildung Rechnung trägt, seit 10 Jahren bekannt und anerkannt wäre, so würden wir schon jetzt in Westfalen und Rheinland statt mancher im Grunde nicht lebensfähigen Gymnasien und Progymnasien, die den Stand der Leistungen bei dieser Schulart nur herabdrücken helfen, ebensoviele innerlich gesunde, fröhlich gedeihende realgymnasiale Anstalten sehen. Allen Grund haben wir uns zu freuen, wenn die Dinge in Zukunft diesen Weg gehen.

Aber eine andere Entwicklung, zu der man versuchen könnte uns hinzulocken oder hinzudrängen, wollen wir im voraus entschieden ablehnen. Das ist die, deren zum Schluß auch, in gleichem Sinne, Direktor Adams gedenkt: die Ausdehnung des 'Ersatzunterrichtes' auf die oberen Klassen. Reifere Schüler, von O II aufwärts, aus dem Hause zu geben damit sie die ihnen gemäße Schulbildung erhalten, ist zwar nichts Angenehmes, aber keineswegs etwas Unmögliches oder Unerhörtes. Alle Beamten, Ärzte, Richter, evangelischen Geistlichen in Dörfern und kleinen Städten ohne höhere Schule sind ohnehin dazu gezwungen. Der Wunsch, die Zahl der von dieser Unbequemlichkeit Betroffenen etwas zu verringern, so natürlich er an sich ist, darf nicht dazu führen, den Lehrplan im Innersten zu verderben. Das aber würde hier die Folge sein. In den mittleren Jahren, von U III bis U II, hat man sich bisher damit beholfen, den gymnasialen Unterricht in Französisch, Naturwissenschaft und — leider

auch — in Mathematik, wo völlige Trennung dringendes Bedürfnis gewesen wäre, durch einzelne Zusatzstunden so zu erweitern, daß ungefähr das herauskam, was ein Realgymnasiast zu lernen hat. In den oberen Klassen jedoch verlangen die realistischen Hauptfächer gebieterisch breiteren Raum und tiefergehende Behandlung: da ist mit Notbehelfen nicht mehr auszukommen. Steinbart hat das gewiß klar gesehen; deshalb empfiehlt er nicht etwa Verlängerung des 'Ersatzunterrichtes' bis zur Reifeprüfung, sondern Abzweigung 'realgymnasialer Oberklassen', also vollständige Teilung der nach verschiedenem Lehrplan zu unterrichtenden Zöten. Er hat ganz recht; und wir würden, wenn es darauf ankäme, bereit sein, ihm die reinliche Scheidung durchsetzen zu helfen. Dafür erwarten wir aber von ihm ebenso entschlossene und rückhaltlose Mitwirkung für die Abwehr des Gedankens, in die drei oberen Klassen des Realgymnasiums einen griechischen Ersatzunterricht einzuzwängen. Dahin könnten ja auf diesem Wege die Schüler allenfalls gebracht werden, daß sie zum Zweck ihres späteren Universitätstudiums in bescheidenem Maße 'griechische Kenntnisse nachweisen', aber nicht zu einer Durchbildung des Geistes, an der das Griechische einen grundlegenden Anteil hat.

Die innere Unmöglichkeit, die hier besteht, kann man nicht einleuchtender darlegen, als von Prof. Emil Kroymann geschehen ist in einem Leitartikel der 'Täglichen Rundschau' (24. Juni 1911), in dem er die Vorschläge bekämpfte, die im 'Berliner Tageblatt' der Wirkliche Geheime Oberregierungsrat Dr. Matthias veröffentlicht hatte. 'Dem erfahrenen Schulmann kann doch kaum entgangen sein', so schreibt Dr. Kroymann, 'daß das Nebeneinander auf der Mittelstufe nur um deswillen noch einigermaßen erträglich, aber auch nur erträglich ist, weil hier der Unterricht in den gemeinsamen Lehrfächern seine spezifische gymnasiale Bestimmtheit noch nicht haben kann, da die Kenntnis des Griechischen in diesen Klassen ja erst erworben wird. Daß erst auf der Oberstufe in vollem Umfange die Früchte des griechischen Sprachunterrichtes der mittleren Klassen geerntet werden, weiß ein jeder, der Griechisch auf dem Gymnasium gelernt hat; und daß der Unterricht in der Religion, in der Geschichte, im Lateinischen und namentlich auch im Deutschen aus dem Griechischen die wertvollste Unterstützung empfängt, weiß er nicht minder. Ruht doch der besondere Wert und der eigentümliche Reiz gymnasialer Bildung eben darin, daß dem reiferen Gymnasiasten die Kultur der Welt als eine große Einheit erschlossen wird, deren Keime im Hellenischen liegen'.

Von innerer Unmöglichkeit sprachen wir; und die äußere ist nicht minder groß. Wo will man denn am Realgymnasium in den oberen Klassen die Stunden herbekommen, die nötig sind, damit an Stelle der drei englischen sechs griechische eintreten können? Soll man dem französischen, naturwissenschaftlichen, mathematischen Unterricht der Primaner je eine Stunde wegnehmen und dabei hoffen, daß das, was übrig bleibt, für die 'Gymnasiasten' ein Ganzes bilden werde, und derselbe Unterricht, um die eine Stunde vermehrt, ebenfalls ein Ganzes für die Realisten? Oder besteht etwa gar die Absicht, das Griechische in den Oberklassen auf drei Stunden zu beschränken, die dann denen des Eng-

lischen glatt entsprechen würden? Wär' der Gedanke nicht so herzlich dumm, man wäre versucht ihn verflucht gescheit zu nennen. Dann hätten wir ja glücklich das erreicht, was im Jahre 1900 gedroht hatte: Englisch und Griechisch alternierende Wahlfächer; ein Gymnasium gäbe es nicht mehr, sondern nur noch Realgymnasien, an denen hier und da für Liebhaber die Möglichkeit gewährt würde, neben all dem reichen und ernste Arbeit fordernden Wissensstoff, den das Realgymnasium bietet, in wenigen Stunden der Woche auch die Anfangsgründe des Griechischen kennen zu lernen, — gerade noch genug, um die Mühe, die es macht, zu empfinden, viel zu wenig, um Freude und Gewinn davon zu haben. Das ist der Plan, den auf der Juni-Konferenz im Jahre 1900 Wilamowitz so drastisch zurückwies: 'Zu dem Vorschlage, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen — eine Ungeheuerlichkeit! —, möchte ich nur das eine sagen: es ist mir gewesen, als käme jemand und wollte mir ein paar Ohrfeigen geben'. Jeder wirkliche Freund des Gymnasiums muß bei dieser Zumutung das gleiche empfinden. Wenn man erst in einer Anzahl von Fällen sich gewöhnt hätte, den kümmerlichen Betrieb des Griechischenn, der bei der alternierenden Stellung dem Englischen gegenüber nur Platz haben könnte, als ausreichend zur Vorbereitung auf ein wissenschaftliches Studium anzusehen, dann würde die Freude am Zerstören weiter gehen — denen, die nichts davon verstehen, tut es ja nicht weh — und würde bald dahin führen, daß die Art von Bildung, die das Gymnasium geben soll, aus dem Geistesleben unserer Nation ausschiede. Die Nation bedarf aber dieses Elementes, weil im Wettkampfe der geistigen Kräfte die nicht entbehrt werden kann, die aus dem Zusammenhang mit den Wurzeln unserer Kultur gezogen wird.

Der Gedanke, den künftigen Lehrern und Ärzten, Baumeistern und Richtern die beiden Sprachen, Griechisch und Englisch, zur Wahl zu stellen, ist aber auch deshalb ganz unklug, weil dann ja allen denen, die Griechisch lernen, das Englische fremd bleiben müßte. Und dahin wollen es dieselben Ratgeber bringen, die so gern von der Bedeutung des Englischen für das moderne Kulturleben erzählen? Diese Bedeutung ist in der Tat sehr groß, gerade auch für alle, die sich mit Erforschung des griechischen Altertums beschäftigen; denn darin sind Engländer und Amerikaner — doch praktische Leute — schon auf dem Wege, uns Deutschen zuvorzukommen. Ihre gelehrten Untersuchungen soll man doch lesen können. In den mittleren Klassen eine der beiden Sprachen durch die andere ausschließen zu lassen, ist unbedenklich, aber wieder nur aus dem Grunde und unter der Bedingung, daß es in den oberen anders wird, daß hier auch dem Gymnasiasten die Möglichkeit sich bietet, Englisch zu lernen.

Aus dieser Möglichkeit eine Notwendigkeit, das Englische am Gymnasium zu einem obligatorischen Fache zu machen, wird — nicht ohne Sinn — von vielen gefordert. Aber daß man sich in gegenwärtiger Zeit, wo alles nach Erleichterung ruft, an maßgebender Stelle entschließen könnte, in dieser Weise den Lehrplan neu zu belasten, erscheint undenkbar. Und wirklich, die dauernde Beschäftigung mit vier fremden Sprachen den Primanern als Pflicht auferlegen, das ist zu viel. Man wende nicht ein, daß es tatsächlich vielfach so gehalten wird, daß

namentlich da, wo, nach einem neuerdings in Preußen eingeführten Verfahren, Englisch und Französisch in den oberen Klassen ihre Rangstellung getauscht haben, doch die meisten freiwillig oder unter leisem Druck auch das Französische nebenher beibehalten. Mag es Direktoren geben, die ihren Ehrgeiz darein setzen, daß aller fakultative Unterricht möglichst ausgenutzt werde, hier bleibt ein Übermaß, und hier müßte Einhalt geboten werden; sonst leiden immer wieder die Hauptfächer, in denen doch die Kraft der Erziehung zu wissenschaftlichem Denken beruht. Da zeigt sich Abhilfe durch einen Gedanken, der anderwärts bislang nur als irreführendes Schlagwort gebraucht worden ist: das Nebeneinander zu ersetzen durch ein Nacheinander. Lasse man am Gymnasium von O II aufwärts das Französische ganz wegfallen. Dann werden die Schüler freilich viel davon vergessen; aber da sie es von IV bis U II, also vier Jahre lang, regelmäßig betrieben haben, so werden sie künftig, sobald das Leben sie in die Lage bringt sich dieser Sprache bedienen zu müssen, jederzeit die Anknüpfungspunkte vorfinden und den im Bewußtsein untergesunkenen Bestand von Kenntnissen rasch wieder emporheben können. In der Schule aber treiben sie jetzt Englisch. Und weil dafür zwei Wochenstunden drei Jahre hindurch ausreichen, so wird eine Stunde verfügbar, die man, wenn sie nicht freigegeben werden soll, zugunsten der alten Sprachen oder der alten Geschichte verwenden kann, um die Kraft des für das Gymnasium grundlegenden und Richtung gebenden Unterrichtes, der in so schädlicher Weise immer mehr beeinträchtigt worden ist, wieder etwas zu stärken.

Aber wirklich wegfallen muß das Französische, nicht als fakultativ wieder hereinkommen. Wer Lust hat, mag es auf eigene Hand weiterführen, wie wenn ein Gymnasiast Käfer sammelt, mikroskopische Präparate oder chemische Analysen macht; davon braucht die Schule nichts zu wissen. Wenn man es vermöchte sich so zu bescheiden, so wäre das, von dem unmittelbaren Vorteil abgesehen, ein Gewinn von grundsätzlicher Bedeutung. Denn ein großer Teil der Verfahrenheit und Bedrängnis, in der sich das höhere Schulwesen jetzt befindet, rührt ja daher, daß in dem Bestreben, die Jugend recht vielseitig auszubilden, und sie auch mit dem zu beschäftigen was ihr von selbst Freude zu machen schien, die Schule allmählich dazu übergegangen ist, alle, auch die freieste Betätigung unter ihre lehrplanmäßige Obhut zu nehmen.

VORTRÄGE ÜBER DIE BERUFSWAHL FÜR SCHÜLER DER OBERKLASSEN VERANSTALTET AM JOHANNEUM IN LÜNEBURG

Im vergangenen Winter war es mir gelungen, einige Herren aus Lüneburg für den Plan zu interessieren, den Schülern der Oberklassen des Johanneums — Gymnasium nebst Realgymnasium — eine Reihe von Vorträgen zu halten, welche die Absicht verfolgten, den jungen Leuten bei der wichtigen Frage der Berufswahl zu helfen. Es war von vornherein ins Auge gefaßt, den Vorträgen einen rein privaten Charakter zu geben; sie sollten nach Form und Inhalt sich durchaus dem Bedürfnis der jungen Leute anpassen, also möglichst schlicht und nüchtern aussprechen, was not tue, von jeglicher Art epideiktischer Beredsamkeit sich fernhalten. Wir waren uns einig darüber, daß grundsätzlich alles zu unterlassen sei, was nach Wertabschätzung der verschiedenen Berufe aussähe, daß vielmehr unsere Aufgabe darin bestehen müsse, den jungen Leuten verständlich zu machen, einmal was für Anforderungen an ihre Begabung die einzelnen Berufe stellen würden, was für Neigungen und Talente der einzelne an sich beobachtet haben müsse, um sich für einen bestimmten Beruf zu entscheiden, sodann welche Aufgaben die Vorbereitung auf den künftigen Beruf weiter noch stellen werde und welcher Art denn eigentlich nachher die Tätigkeit in dem gewählten Beruf sein werde. Ferner aber sollten auch, darüber waren wir uns einig, die rein praktischen Fragen berührt werden, wie hoch die Kosten für die Vorbereitung zu den verschiedenen Berufen sein würden, wie lange Zeit vom Abiturientenexamen bis zur definitiven Anstellung und zum selbständigen Verdienen vergehen müsse, wie die Aussichten auf Anstellung unter den gegebenen Verhältnissen wären.

Da wir mit solchen Ratschlägen über die eigentliche Sphäre der Schule hinausgriffen und uns auf dasjenige Gebiet begaben, das eigentlich den Eltern vorbehalten sein soll, so waren wir uns klar darüber, daß wir den Eltern Gelegenheit geben müßten, auch selbst die Vorträge anzuhören. Sie wurden durch die Söhne von der Schule eingeladen, sind der Einladung in großer Zahl gefolgt und haben es an Zeichen des dankbaren Einverständnisses mit der Einrichtung nicht fehlen lassen. Nach dem einleitenden Vortrag wurde von mehreren Seiten der Wunsch laut, auch Obersekundanern den Zutritt zu gewähren; die haben denn auch in der Folge Anteil genommen.

Den einleitenden Vortrag übernahm ich selbst; er wird, dem Wunsch des Herausgebers dieser Zeitschrift entsprechend, wörtlich hier abgedruckt, um von

dem Ton der Vorträge eine Vorstellung zu geben. Den zweiten Vortrag über das juristische Studium hielt Herr Landrichter Pleuß, den dritten über das Studium der alten Sprachen und der Geschichte übernahm wieder ich, den vierten, über das Studium der Theologie, der Pastor an der Nicolaikirche Herr D. Rauterberg: der Inhalt dieser Vorträge wird kurz skizziert werden. Damit war die Zahl der Vorträge des letzten Winters erschöpft; der Termin der Reifeprüfung fiel ziemlich früh, so daß es nicht anging, die Zeit der Schüler noch mehr in Anspruch zu nehmen. Wir beabsichtigen künftighin die Zahl der Vorträge weiter auszudehnen und besonders im Wintersemester, soweit sie sich der Schule zur Verfügung stellen, Vertreter aller möglichen Berufsarten zu Worte kommen zu lassen. Für dieses Jahr haben ein Arzt, ein Archivar, ein Universitätslehrer, sowie ein Naturwissenschaftler ihre Hilfe in Aussicht gestellt; doch hoffen wir, auch aus anderen Berufskreisen Redner zu gewinnen: Offiziere, Kaufleute, Chemiker, Verwaltungsbeamte usw.

Im ganzen würde sich daraus vielleicht ein dreijähriger Zyklus entwickeln, so daß dann immer die drei letzten Schülerjahrgänge Gelegenheit bekämen, im praktischen Berufsleben stehende angesehene Männer von ihren Berufen berichten zu hören. Schon der erste Versuch zeigte in mehreren Fällen die Berechtigung der Einrichtung, indem unter dem Einfluß der Vorträge die schon getroffene Entscheidung abgeändert wurde. Auch machte eine Anzahl von Schülern von dem Anerbieten der Redner Gebrauch, sich in persönlicher Besprechung noch weiter Rat zu holen. Einen weiteren, nicht unbeträchtlichen Gewinn glaube ich darin erkennen zu dürfen, daß eine Anzahl angesehener Männer, die sonst dem Leben der Schule fernstanden, jetzt mit der Schule in enge Verbindung traten, was wieder für das Gesamtleben der Schule und ihre Stellung zur Bevölkerung von Wichtigkeit ist.

Juli 1911. Dr. Hölk, Direktor des Johanneums.

I

Einleitender Vortrag vom Direktor

Meine lieben Primaner!

Sie werden mich jetzt genug kennen gelernt haben, um zu wissen, daß mir sehr ernst daran gelegen ist, daß Sie tüchtige Menschen werden. Was die Schule dazu beitragen kann, das findet ja bei einem Teil von Ihnen schon recht bald seinen Abschluß, bei der anderen Hälfte hoffentlich in Jahresfrist. In diesen letzten Zeiten Ihres Schullebens sind, wie ich aus meiner eigenen Schulzeit noch weiß, nicht nur Ihre eigenen Gedanken, sondern auch die Ihrer Eltern und Verwandten und Freunde viel mit der Frage beschäftigt: Was soll nun weiter werden? Ich habe oft genug die Klage gehört, daß mit der Universitätszeit die Sorge erst recht losgehe; bis dahin seien die Söhne durch den geregelten Gang der Schule stets geleitet worden; jetzt träten erst die schwersten Fragen an die Jugend heran, so schwer, weil sie fürs ganze Leben entschieden

und besonders auch weil die Beantwortung eigentlich der Jugend allein überlassen werden müsse. Diese Klagen allzu sorglicher Mütter erinnern freilich etwas an die Geschichte von der Henne, die plötzlich entdeckt, daß sie Enten ausgebrütet hat, und nun ängstlich am Ufer hin- und herrennt, wie sie ihre Brut in die schweren Gefahren tiefen Wassers sich hineinwagen sieht. Unter solchem Gesichtswinkel den Eintritt in das Universitätsleben aufzufassen kann nicht richtig sein. Wer wirklichen Grund gibt für solche mütterliche Sorge, der ist auch nicht reif für die Universität und müßte zurückbleiben. Aber das Bewußtsein von der großen Verantwortlichkeit, die auf Ihnen selbst und Ihren Eltern jetzt lastet, wo Sie sich fürs Leben entschließen sollen, das ist etwas Richtiges. Und da möchte ich Ihnen und Ihren Eltern gerne mit meinen Gedanken über solche Fragen helfen. Das beste wäre ja natürlich, wenn Ihre Eltern selbst solchen Rat erteilen könnten; das ist aber doch nur bei denen der Fall, die einst auch selbst studiert haben. Aber auch diese werden sicherlich vor einem bestimmten Rat sich scheuen, denn manche von ihnen werden in den ziemlich veränderten Verhältnissen der Gegenwart nicht mehr so orientiert sein. Bei vielen von Ihnen liegt es doch so, daß die nun folgenden Entschlüsse einen ziemlichen Sprung ins Dunkle bedeuten; da wollen wir helfen.

Die erste Frage, die Sie sich vorlegen müssen, ist wohl die, ob Sie nach bestandener Reifeprüfung von dem Ihnen dann zugesprochenen Recht irgend eine Hochschule zu beziehen Gebrauch machen wollen oder ob Sie es vorziehen, einen unstudierten Beruf zu ergreifen, entweder als Beamter oder als Kaufmann oder sonst etwas. Ich will hier alles Eingehen auf spezielle Fragen vermeiden, möchte nur einige allgemeine Gesichtspunkte hervorheben, die zu beachten hier vielleicht nützlich ist.

Eine an sich nicht notwendige, aber besonders in kleineren Städten wohl oft vorkommende Eigenschaft des Abiturienten ist eine gewisse Überheblichkeit. Wenn Sie so 12 Jahre hindurch eine ziemliche Fülle von Kenntnissen gesammelt haben — auch wenn Sie sie nicht immer präsent bei der Hand haben, so sind sie Ihnen doch einmal präsent gewesen und ruhen schlummernd in einem Winkel des Gedächtnisses, um bei gegebenem Anlaß leicht hervorzubrechen —, dann halten viele junge Leute sich für zu gut, in eine andere Laufbahn als die des Studenten einzutreten. Und es ist ja auch gewiß eine harte Sache, wenn man bis dahin sich mit allerhand wichtigen und wichtigsten Problemen der Ästhetik, der Kunst, der Wissenschaft beschäftigt hat, nun plötzlich in die Tätigkeit eines Lehrlings in einem Geschäft einzutreten, Briefe abzuschreiben, die in einer mit den Forderungen deutschen Aufsatzstiles nicht übereinstimmenden Ausdrucksweise abgefaßt sind, Pakete zur Post zu tragen, minutiöse und pedantische Tätigkeiten wie Briefe registrieren, Portokasse zu führen usw. auszuüben. Oder wenn Sie einen technischen Beruf wählen, in rußigem Arbeiterkittel zur Fabrik zu gehen, die Karre zu schieben, wie jedermann sonst schwarze Hände zu bekommen mit harten Schwielen, mit Lebenskreisen in Berührung zu treten, von denen man Sie bis jetzt gerne ferngehalten hat und in denen die Seelen von denjenigen Interessen, in denen Sie bis

jetzt den Adel des Lebens erkannten, nicht bewegt werden. Ich habe es des öfteren erlebt, daß Abiturienten sich durch die Scheu vor diesem Hinabsteigen in eine entwürdigende Sphäre und Umgebung abhalten ließen von der Wahl eines Berufes, der ihnen an sich wohl wünschenswert und ihren Gaben entsprechend schien. Der Klassenkamerad, der dann einherstolziert etwa in Band und Mütze eines Kouleurstudenten, ist freilich scheinbar ein sehr viel wichtigeres Mitglied der Gesellschaft, und besonders die Welt der jungen Damen pflegt sich in Sympathie und Antipathie wohl leicht durch so etwas bestimmen zu lassen. Darf das auf Ihre Entschließungen Einfluß gewinnen? Daß es nicht sein sollte, wissen Sie ebensogut wie ich. Da es aber doch der Fall ist, so lohnt es sich, sich die Gründe ein wenig klar vor die Augen zu stellen. Sie haben in Ihrer Lebenserfahrung und auch in der Schule oft genug Gelegenheit gehabt, über den Unterschied von Zwecken und Mitteln nachzudenken: die Zwecke sind das, was wir eigentlich wollen und nie aus dem Auge verlieren dürfen, die Mittel haben mit den Zwecken verglichen sekundäre Bedeutung, oft überhaupt keine. Das vielverrufene Wort von dem Zweck, der die Mittel heiligt, hat seinen guten vernünftigen Sinn; natürlich dürfen die Mittel sich nicht in einem kontradiktorischen Gegensatz zu den Zwecken befinden, dürfen nicht unmoralisch sein, wenn die Zwecke moralisch sind. Charakter haben besteht im Grunde darin, daß man seine Ziele, die großen Endzwecke des Handelns, festhält und sich durch den Widerspruch, den die Mittel finden, nicht aus seiner Bahn locken läßt. Bedenken Sie, daß es eigentlich charakterlos ist, sich durch derlei äußerliche Erwägungen, wie ich sie vorhin zeichnete, in der Richtung seines Handelns beeinflussen zu lassen. Und was es für eine schwere sittliche Gefahr bedeutet, gegen sich selbst nicht ganz wahr gewesen zu sein, das haben Sie teils schon im Kreis Ihrer Lebenserfahrungen beobachtet, teils bei der Analyse der Charaktere in den Dramen gelernt. Denken Sie an Weislingen, denken Sie an tausend andere Ihnen vertraute Menschen aus Leben, Geschichte und Dichtung. Es nimmt jeder Schaden an seiner Seele, der sich selbst untreu wird. Es brauchen die Folgen nicht immer von solcher Bedeutung zu sein, daß die Kluft zwischen dem Gewollten, dem Zweck, und dem Erreichten, das durch die Mittel bestimmt wurde, unüberbrückbar weit klafft und tragisch wird. Aber Unzufriedenheit mit dem späteren Beruf, wenn er nicht der Neigung und den Gaben entsprechend gewählt wurde, sondern durch ganz gleichgültige Äußerlichkeiten bestimmt, das ist in der Regel die Folge. Hüten Sie sich vor dem *πρῶτον ψεῦδος*, der ersten folgenschweren Lüge gegen sich selbst.

Wir verdanken zweifellos den großen Männern und Denkern des klassischen Altertums für unsere Kulturleben unendliche Werte. Aber wir dürfen auch nicht vergessen, daß unter den aus dem Altertum herstammenden moralischen Begriffen auch manche sich finden, die nicht innerem Wert und innerer Berechtigung ihre anerkannte Gültigkeit verdanken, sondern nur dem Umstand, daß sie eben in dem sonst als vorbildlich angesehenen Altertum eine unbestrittene Herrschaft ausübten. Dazu gehört die Verachtung jeder Art von Betätigung, die an körperliche Arbeit geknüpft ist. Die Wertskala der menschlichen Berufe beruht

im Grunde immer noch in der Nähe oder Entfernung, die sie zur körperlichen Arbeit einnehmen. Daß der Geist mehr wert sei, als der Leib, das wollen wir annehmen; aber daß Arbeit schände, das konnte doch nur auf einem Boden erwachsen, wo die Sklaverei eine anerkannte, sanktionierte Einrichtung war. Wir sind von der Sklaverei los, aber von den Vorurteilen, die sie ins moralische Empfinden der Menschen hineingetragen hatte, noch nicht; da müssen wir uns selbst zu allererst davon befreien.

Und zum letzten. Sie hoffen ja alle einmal in eine freiere Lebensstellung hineinzukommen, wo Sie nicht sich lenken zu lassen brauchen, sondern, weil Sie die Kraft haben selbst zu lenken, nun auch befehlen wollen, Ihre Gedanken mit vervielfachter Menschenkraft in die Wirklichkeit umsetzen wollen. Dazu ist aber nötig, das richtige Verständnis und Augenmaß für menschliche Arbeitskraft zu besitzen. Das kann man aber nicht theoretisch ermessen, sondern muß man praktisch erproben. Wenn Sie ein Urteil gewinnen wollen darüber, was Sie einem Untergeordneten an Arbeit zumuten können, dann müssen Sie selbst ein Urteil darüber besitzen, was man leisten kann. Das Geheimnis der so viel bewunderten militärischen Kameradschaft baut sich hauptsächlich auf dieser Tatsache auf, Unzufriedenheit und Ungehorsam in der Regel auf ihrem Verkennen. Also brechen Sie mit dem Vorurteil, daß es eine capitis deminutio bedeute, des freien Mannes unwert sei, körperliche mechanische Tätigkeit zu verrichten. Sie sollen ja nicht dauernd darin stecken bleiben. Prüfen Sie sich selbst, ob Sie frei sind oder beherrscht werden bei der Wahl Ihres Berufes von diesem Bildungsdünkel, der mit Bildung selbst gar nichts zu tun hat; und dann entscheiden Sie sich.

Die freie, vorurteilslose Wahl des Berufes pflegt auch noch durch eine andere, freilich wohl nicht gerne offen eingestandene aber desto stärker in der Stille wirkende Erwägung beeinträchtigt zu werden. Sie kennen alle den höhnischen und verächtlichen Klang des Wortes vom lateinischen Bauer. Ihm liegt die Anschauung zu Grunde, als ob der Erwerb einer breiter fundierten Bildung unfähig mache zu praktischer Betätigung, als ob die Absolvierung einer höheren Schule wie des Gymnasiums und Realgymnasiums für die praktischen Geschäfte dieser Welt untauglich mache, als ob die Gewöhnung sich mit geistigen Dingen zu beschäftigen die Augen stumpf und blöde machen müsse für das oft verwirrende Getriebe des Lebens. Natürlich, wenn einer mit einer Bildung, die ihn gewöhnt hat, über die Enge der allernächsten Umgebung hinauszublicken in weitere Gebiete, nun sein ganzes Leben hindurch in dieser engen Sphäre stecken bleiben soll, dann wird, was ihm Segen sein sollte, oft zum Unsegen. Dann wird er, weil er die Inkongruenz zwischen dem was er erhoffte und dem was er erreichte mit Bewußtsein empfindet, unzufrieden sein. Aber er soll ja auch nicht in seiner niedrigeren Sphäre stecken bleiben wollen, er soll ja auch die erworbenen Kräfte anwenden, um zu höheren Sphären emporzusteigen, die ihm eine Tätigkeit im weiteren Kreis ermöglichen. Und dazu ist denn doch unsere Zeit, die jedem Talent in uneingeschränkter Weise die Bahn eröffnet, die denkbar günstigste. Er kann in das Leben der Gesamtheit bestimmend eingreifen,

mag er nun im kleinen oder großen sich an politischer Tätigkeit oder sonstwie ein Feld für seine Gaben und Fähigkeiten schaffen.

Daß er aber unfähig sein sollte, im praktischen Leben eine brauchbare Tätigkeit auszuüben, dazu fehlt denn doch jeder Beweis. In Sprichwörtern steckt meistens ohne Zweifel ein Stück gesunden Mutterwitzes und praktischer Lebensklugheit, aber oft auch ein tüchtiges Stück neidischer Scheelsucht des Kleinen gegenüber dem Tüchtigen: die menschliche Natur reagiert auf Dinge, die ihre Aufmerksamkeit fesseln, gerne in negativer, absprechender Art, schon sehr viel seltener in bejahender, positiver. Und die Geschichte unseres gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens predigt auf jeder Seite den Wert der breiter und tiefer ausgebildeten Menschennatur gegenüber der weniger beackerten; um einen Ihnen allen bekannten und von Ihnen allen anerkannten Mann zu nennen: der Staatssekretär Dernburg ist ein Lobredner gerade der Gymnasialabiturienten, wenn sie sich dem praktischen Beruf des Kaufmanns zuwenden. Und wer von Ihnen etwa Neigung hat Kaufmann zu werden, dem wird sicherlich kein Hamburger Großkaufmann sein Kontor verschließen, kein Fabrikherr den Eintritt in seine Werke versagen, wenn anders er mit ehrlichem Willen etwas zu leisten und ohne Dünkel zu ihm kommt. Freilich, daß Sie nun, weil Sie das Abitur bestanden haben, fertig seien und alle Kenntnis dieser Welt in nuce bei sich herumtrügen, das dürfen Sie nicht glauben.

Auch das ist mir, besonders im Westen, im Gespräch mit klugen Kaufleuten manchmal entgegengetreten, daß sie unsere Schulbildung deshalb mißtrauisch ansehen, weil sie in die Herzen der Jugend zuviel Idealismus hineinpflanze und gegenüber den Regungen des rücksichtslosen Egoismus eine falsche ängstliche Scheu erwecke. Es mag ja sein, daß zu Unternehmungen großen Stils, besonders zum Erwerb großer, gewaltiger Kapitalien ein zielbewußter Egoismus nötig ist, der sich auch über moralische Skrupel leicht hinwegsetzt und, wie man so sagt, seinen Weg auch über Leichen und das Glück seiner Mitmenschen geht. Ob aber solchen Männern, denen ja freilich die Bewunderung eines großen Teils ihrer Mitmenschen zuteil zu werden pflegt, auch außer dem Gefühl, dem vielleicht berauschenden Gefühl der Macht, das stillere, bescheidnere, aber auch dauerhaftere Gefühl des Glücks zuteil wird, daran darf man denn doch zweifeln. Übrigens ist es wohl auch immer so gewesen, daß der, in den die Natur diesen unbezwinglichen Drang nach Macht und Besitz hineingelegt hatte, ihn auch in Wirklichkeit sich durch keine Bildung und Religion hat verkümmern lassen. Wem also von Ihnen die Beobachtung der eigenen Kräfte es anrät, sich einem praktischen Beruf zuzuwenden, der braucht meiner Meinung nach nicht zu befürchten, daß ihm die Bildung, die er erwarb, hinderlich sei; vielmehr wird sie ihn tausendfach fördern, nicht nur weil sie ihn liebenswürdiger macht und im Verkehr der Menschen wohl gelitten, sondern besonders weil sie ihm für die Zeit des Ausruhens und der Muße unersetzlich ist, denn er weiß dann mit sich etwas zu beginnen, er weiß noch Glücksgüter zu gewinnen, die jenseits des nervenzerreibenden Hastens nach Macht und Gewinn liegen.

Vor einigen Jahren kam einmal einer meiner Schüler zu mir und fragte mich um Rat, als er sich in Ihrer Lage befand, und in seinen Nöten sich nicht zurecht fand, besonders weil er mit Vorurteilen der Familie und der Kameraden zu kämpfen hatte. Er bekannte von sich selbst, daß ihm der Gang durch die Schule, die er übrigens trotz mancherlei Erschwerungen, wie sie Schulwechsel, auch dürftige häusliche Verhältnisse mit sich brachten, ohne Stockung absolviert hatte und zuletzt sogar noch durch Befreiung vom mündlichen Examen in ruhmvoller Weise abschloß, daß ihm der Gang durch die Schule blutsauer geworden sei. Er war körperlich und geistig durchaus frisch und rüstig, aber sagte sich selbst, daß er ein inneres Verhältnis zu irgendeinem der zahlreichen Wissensgebiete, in die ihn die Schule hatte hineinblicken lassen, nicht gewonnen hatte; ja überhaupt aller rein wissenschaftlichen Arbeit stand er im Grunde ohne rechtes Verständnis gegenüber. Die Eltern wünschten das Opfer zu bringen und ihn Jura studieren zu lassen; er selber zweifelte, ob das der richtige Weg für ihn sei, und entschied sich dafür, eine Beamtenlaufbahn zu ergreifen, für die die Reifeprüfung Vorbedingung ist, aber ein Studium nicht gefordert wird. Er ist ein zufriedener und tüchtiger Mensch geworden. Das ist tüchtiger und ehrlicher gehandelt, als wenn er vielleicht auf eine gesellschaftlich etwas höher gewertete Stufe gekommen wäre, in der ihn aber das peinigende Gefühl, nicht an seinem richtigen Platze zu sein, nie verlassen hätte.

An dieser Stelle glaube ich auch noch folgende Erwägungen nicht übergehen zu dürfen. Ich habe bisher versucht, Sie anzuleiten, sich selbst kritisch zu prüfen, ehe Sie sich für die Zukunft entscheiden. Wir leben nicht in einer idealen Welt, sondern in einer der allerrealsten Wirklichkeiten, und in dieser spielen die äußeren Dinge eine wichtige Rolle. Die Ausbildung auf der Schule ist schon eine kostspielige Sache gewesen, bei vielen von Ihnen sicher nur durch den entsagungsvollsten Opfermut Ihrer Eltern ermöglicht. Sie müssen mit sich und Ihren Eltern ernsthaft zu Rate gehen, wie Sie Ihr Leben weiter gestalten können. Lassen Sie sich nicht von denen betören, die da sagen: es sei ein Zeichen niedriger Gesinnung, an die materiellen Opfer und Aussichten zu denken. Natürlich ist es falsch, die Wahl des Berufes abhängig zu machen anstatt von der Prüfung der eigenen Begabung von der Aussicht auf einige hundert Mark Gehalt mehr oder weniger, auf Kleider und Titel und Orden und Rang. Aber wenn man in der Lage ist, nur durch Opfer, die die Eltern bringen müssen, überhaupt die Wahl des Berufes zu ermöglichen, dann ist es durchaus sittlich gehandelt, wenn man eine vergleichende Rechnung aufmacht von den Opfern, die man fordert, und dem Gewinn, den man eventuell erreicht.

Studieren ist im ganzen eine kostspielige Sache, und wird von Jahr zu Jahr teurer; denn was früher so sehr geeignet war, bei sehr viel kleinerer Zahl der Studenten, den Lebensunterhalt zu gewinnen, das wird von Jahr zu Jahr schwieriger. Eigentlich kleine Universitäten gibt es nicht mehr, nur große und mittlere; dementsprechend ist auch der Erwerb einflußreicher Gönner und Fürsprecher erschwert, und die Lebenshaltung im ganzen verteuert; in der Bescheidenheit, wie es vielleicht vor 40 Jahren noch möglich war, als Student zu

leben, das geht heute nicht mehr. Da die Menschen sich zu fremd gegenüberstehen, um vom Innenleben des Mitmenschen Kenntnis zu gewinnen, so ist der äußere Eindruck von stärkerer Bedeutung, und der fordert auch von dem Bescheidenen einen gewissen notwendigen Aufwand für die äußere Lebenshaltung, der leicht unterschätzt wird. Und ein Studium auf Schulden zu beginnen, davor möchte ich Sie recht eindringlich warnen. Es kommt selten ein studierter Mann in die Lage, goldene Schätze zu erwerben; in der Regel wird es gerade reichen, die Forderung des Tages zu befriedigen. Und da ist eine Schuldenlast von einigen tausend Mark, die abgezahlt werden soll, eine drückende Last, der nur selten jemand gewachsen ist; in der Regel verdirbt das die Freude an Leben und Beruf, und wer noch einmal zu wählen hätte, würde sicher sich für Verzicht auf das Studium entscheiden, anstatt für das peinigende Leben mit der drückenden Last der Schulden.

Also überlegen Sie sich das wohl mit Ihren Eltern, ob Sie das Studium zu unternehmen wagen können; auch wenn Sie Kraft und Neigung zum Studium bei sich beobachten zu können glauben, ist noch immer nicht Gewähr dafür geleistet, daß Sie nachher auch das leisten, was Sie jetzt erhoffen, und da ist oftmals im jetzigen Moment der Verzicht auf ein an sich edles und schönes Ziel mannhafter und redlicher und besser, als wie die Übernahme drückender moralischer und materieller Verpflichtungen. Was Sie gelernt haben, ist damit noch nicht verloren: Ihre Neigungen können Sie nachher, in welche Stellung das Leben Sie bringen möge, pflegen und hegen, und werden wie an jeder sich selbst als Zweck setzenden Tätigkeit große, reine Freude an ihr haben. Und das Gefühl, sich selbst überwunden zu haben, gibt Ihrer Seele einen Adel, dessen Segen Sie oft an sich empfinden werden.

Zum Schluß möchte ich noch eines berühren, das oft falsch eingeschätzt wurde. Noch als ich Schüler war, war es eine ziemlich verbreitete Meinung, und die wird auch heute noch gelten, daß ein Manko an körperlicher Leistungsfähigkeit bei studierten Berufen am leichtesten ertragen werden könne. Das hat ja zweifellos in gewissem Sinne sein Recht: es kann einer z. B. Richter sein, auch wenn er körperliche Fehler und Mängel hat. Aber eins darf man auch nicht vergessen. Die Konkurrenz ist in den studierten Berufen auf ein fast unerträgliches Maß gestiegen; für jeden Beruf, für jede Stelle in ihm stehen unübersehbar viele Anwärter bereit, eifrig bemüht, einer dem andern den Rang abzulaufen dadurch, daß er den Beweis besonderer Tüchtigkeit erbringt. Früher mag es anders gewesen sein. Da waren die Hörsäle wohl nicht so überfüllt wie heute, da drängten sich zu den Examenterminen die Studenten nicht in Scharen heran; aber heute hat der Kampf ums Dasein ziemlich erbarmungslose Formen angenommen, der einzelne muß an sich selbst tüchtige Forderungen stellen, und auch wer dem gewachsen ist: *ceteris paribus* entscheidet oft auch die körperliche Leistungsfähigkeit. Also auch hier Prüfung und Besonnenheit, meine jungen Freunde; wenn Sie sich dann entschieden haben, dann mögen Sie mit gutem Gewissen an die dunkle Zukunft herangehen.

Über die auch wohl viel diskutierte Frage, ob die soziale Stellung des

Elternhauses für die Wahl des Berufes entscheidend sein dürfe, verliere ich kein Wort. Ich weiß, daß dem in der Wirklichkeit oft stark Rechnung getragen wird, daß man zwischen mehr oder weniger vornehmen Studien unterscheidet, und daß nicht der Mann und seine Leistung gewertet wird, sondern daß Drum und Dran; aber das ist an sich falsch und schlecht und soll deshalb unser Denken und Wollen nicht beeinflussen.

Wenn Sie sich für die Reifeprüfung melden, müssen Sie angeben, welchen Beruf Sie zu ergreifen beabsichtigen; diese Angabe kommt auch auf Ihr Reifezeugnis, mit ihr gehen Sie ins Programm ein und in die Listen der Schule.

Das setzt eigentlich voraus, daß Sie sich selbst klar darüber sind, was Sie werden wollen; aber ich habe oft erfahren, daß diese Angaben ziemlich wertlos sind. Es ist mir schon begegnet, daß die Angabe des Studiums zwischen der Meldung und der Entlassung zwei-, dreimal gewechselt hat, und bei wievielen erleben wir, daß sie im ersten oder zweiten Semester ein ganz anderes Studium ergriffen haben als ursprünglich angegeben wurde. Kann es einen deutlicheren Beweis dafür geben, daß bei vielen der Abiturienten durchaus keine Klarheit darüber herrscht, was sie werden wollen, sondern daß sie ziemlich willenlos zwischen diesen und jenen Vorschlägen und Meinungen hin- und herpendeln? Es wird deshalb lohnen, sich klarzumachen, unter welchen Einflüssen diese Entschlüsse zustande kommen; vielleicht ergibt sich daraus ein Fingerzeig, wie Sie Ihre Entschlüsse zu fassen haben.

Als ich vor reichlich 20 Jahren in Ihrer Lage war, ist es mir ähnlich gegegangen wie Ihnen; ich gab an, klassische Philologie studieren zu wollen, beabsichtigte aber nachher, Historiker zu werden, und trug mich auf der Universität lange Zeit mit dem Gedanken, Jura zu studieren, habe auch dementsprechend in Kolleg und Studium viel geschwankt. Wie kommt das? Ist das notwendig oder entbehrlich? Kann Ihnen da ein ernstes Wort zur rechten Zeit das Zurechtfinden erleichtern?

Unsere Universitäten gliedern sich in vier Fakultäten; auf alle vier bereitet die neunstufige Schule vor. Aber wenn man die Dinge genauer besieht, so hat die Schule mit der medizinischen Fakultät so gut wie keine Berührungspunkte, ebenso mit der juristischen; etwas dichter und zahlreicher gehen die Verbindungsfäden zwischen der Theologie und der Schule, aber weite Gebiete der Theologie bleiben der Schule doch ganz fern. Innerlich und organisch verbunden ist die höhere Schule mit der philosophischen Fakultät, mit der sie ja auch ein historisches Verhältnis verbindet; eine ist aus der andern hervorgegangen, d. h früher besorgte die Fakultät, was heute der Schule obliegt, und umgekehrt. Daraus ergibt sich, daß unsere Schüler wirklichen Einblick bis zu dem Grade, daß daraus ein einigermaßen selbständiges Urteil erwachsen kann, nur in die Fächer bekommen, die heute in der philosophischen Fakultät zusammengefaßt werden, freilich auch nur in einen Teil, aber einen an sich sehr bedeutungsvollen. Infolgedessen haben sie die Möglichkeit, einigermaßen zu beurteilen, ob sie zu mehreren der Disziplinen, welche in der philosophischen Fakultät zusammengefaßt sind, ein inneres Verhältnis gewinnen können. Das sind die

sprachlichen Disziplinen, dazu Geschichte und dann die mathematisch-naturkundlichen Wissenschaften; Philosophie selbst spielt heute leider eine sehr klägliche Rolle, auf dem Gymnasium noch einigermaßen erträglich, auf dem Realgymnasium ganz unhaltbar. Nationalökonomie hat durch Geographie und Geschichte Einfluß. Von dem Wesen dieser Wissenschaften gewinnen die Schüler eine Ahnung, in ihre Methoden bekommen sie Einblick und Verständnis. Dagegen von den anderen wichtigen Wissenschaftsbetrieben erfahren sie kaum etwas. In Ihren Entscheidungen für diese Studien sind Sie also nicht auf eigenes Urteil gestellt, sondern auf abgeleitete Quellen. Und die sind höchst mannigfaltig. Zunächst werden da mitbestimmend wirken die Eltern; wenn sie Einblick in die Dinge haben, sicher die besten Berater. Aber oft haben sie das nicht, und dann ist die Gefahr sehr groß, daß Gesichtspunkte, welche eigentlich bestimmend nicht sein dürften, entscheidenden Einfluß gewinnen. Ich habe erlebt, daß trotz der entschiedenen Versicherung des Sohnes, zum Studium der Theologie innerlich nicht qualifiziert zu sein, trotzdem mit aller Energie der Versuch gemacht wurde, ihn nach dieser Seite zu bestimmen, weil die Aussichten auf Stipendien ein bequemes Ermöglichen des Studiums in Aussicht stellten. Häufiger mag noch die durch mütterliche Verblendung hervorgerufene Neigung sein, die Kinder zu Studien zu bestimmen, denen sie innerlich kein Verständnis entgegenbringen, weil das Urteil der Gesellschaft dieselben empfiehlt. Ich kann Ihnen nicht helfen, meine lieben Jungen, da müssen Sie den Kampf zwischen Überzeugung und Pietät durchkämpfen, wenn Sie ehrlich bleiben wollen. Und Wissenschaft verträgt nicht unehrliche Söhne. Außerdem die Freunde: der, mit dem man bis jetzt durch gegenseitiges Verständnis verbunden war, ist entschlossen für eine bestimmte Richtung; er zieht die Freunde in seinen Kreis. Wer einmal Schüleraufsätze gelesen hat über die Frage etwa: Was will ich werden und warum? weiß davon ein Lied zu singen. Bestimmend sind auch da in der Regel Momente, die nicht auf selbständige, vernünftige Erwägungen, sondern auf zufällige Einflüsse zurückgehen. Oft wirken auch hier und da gewonnene Urteile über die materiellen Aussichten der Berufe. Augenblicklich begegnet einem oft die Ansicht, als ob der Beruf eines Lehrers an einer höheren Schule ins Auge zu fassen sei, weil er die trefflichste Aussicht gewähre, bald zu einem auskömmlichen Gehalt zu kommen; nach der Qualifikation fragt man wenig. Die Jugend befolgt in ihrer unkritischen Unbefangenheit gern den Glaubenssatz, daß Gott dem auch den richtigen Verstand gebe, dem er nur erst einmal das Amt verleihe. Die Theologie teilt, was vielleicht noch bedenklicher ist, dasselbe Schicksal, Jura und Medizin augenblicklich das entgegengesetzte. Oft wirkt auch bestimmend mit, und das ist schon verständiger, die Vorliebe für ein bestimmtes Fach und für die Persönlickeit des Lehrers, der gerade dieses Fach vertritt. Es läßt sich nicht leugnen, daß dem ein Recht zuzusprechen ist. Wer etwa in den alten Sprachen oder in den neueren oder in Mathematik oder in beschreibender Naturwissenschaft ungewöhnlich Gutes leistet, hat ja dadurch einen gewissen Beweis erbracht, daß er berechtigt ist, von sich auch später hierin treffliche Leistungen zu erwarten. Und wem das Schicksal so günstig war, daß er in einem Men-

schen, den er mit Vorzügen und Schwächen so genau kennen lernte, wie der Schüler den Lehrer, die Verkörperung seines Zukunftsideals erblickte, der mag getrosten Mutes dem Beispiel folgen. Das mag ebensogut sein, wie wenn er in den Fußstapfen des väterlichen Berufes weiter fortzuschreiten beabsichtigt.

Alles aber in allem genommen wird klar sein, daß bei der Entscheidung des Schülers für seinen Beruf nicht nur klar überlegte Erwägungen wirksam sind, sondern hauptsächlich unklar empfundene und unkontrollierbare Imponderabilien. Was Ihrer bewußten Entscheidung unterliegt, meine lieben Schüler, das ist, ob Sie studieren wollen oder nicht; was Sie studieren wollen, wenn Sie sich dahin entscheiden, darüber ein gegründetes Urteil zu gewinnen, liegt außerhalb Ihres Erfahrungskreises. Das müssen Sie, wenn Zweifel vorliegen, der Zukunft überlassen. Dem trägt auch die Einrichtung unseres Lehr- und Lernbetriebes auf den Universitäten Rechnung. Sie können, sobald Sie immatrikuliert sind, Kollegien hören eine ganze Zeit lang, ohne sich entscheiden zu müssen, ob Sie dieselben belegen wollen oder nicht. Man will Ihnen die Qual und die Wonne der Wahl überlassen. Und es ist gut so, wie es an deutschen Hochschulen Sitte ist. Ein verehrter und lieber Freund von mir hat einmal zehn Gebote für Schüler verfaßt, von denen das sechste lautete: 'Scheue dich nicht, etwas Verkehrtes zu sagen; wer in die Irre geht, lernt die Gegend kennen.'

Sie haben jetzt viel freie Zeit für sich und vor sich; nützen Sie sie aus, indem Sie von der Stadtbibliothek sich Biographien zum Lesen holen; daraus lernen Sie am ersten für die Verlegenheiten, in denen Sie sich befinden.

II

Herr Landrichter Pleuß entwickelte zunächst, was unter Recht und Rechtswissenschaft zu verstehen sei, indem er seinen Zuhörern zuerst eine Vorstellung davon gab, was Privatrecht, was öffentliches Recht bedeute, wieviele und mannigfaltige Gebiete das Recht umfasse, und warnte nachdrücklichst vor der falschen Auffassung, als ob für die Absolvierung des juristischen Studiums ein Bruchteil der sechs Studiensemester genüge. Denn mit der Kenntnis der verschiedenen jetzt geltenden Gesetze, die zu erwerben schon an sich eine tüchtige Leistung sei, sei es noch nicht genug. Der Satz Friedrichs des Großen: 'Wer eine genaue Kenntnis der Art gewinnen will, wie man Gesetze geben und abschaffen muß, kann sie nur aus der Geschichte schöpfen' gelte im besonderen für die Rechtswissenschaft, deren geschichtliche Entwicklung derjenige kennen müsse, der selbständig in der Rechtsprechung sich betätigen solle. Dazu sei aber neben allgemeinen historischen Studien nötig die Kenntnis des deutschen Rechts und besonders des römischen, denn aus der Vereinigung beider Rechtsauffassungen sei unser heutiges Recht entstanden und in der Ausgleichung der zwischen diesen beiden Rechtsauffassungen bestehenden Differenzen bestehe die Aufgabe unserer künftigen Rechtsentwicklung. Mit besonderem Nachdruck wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, das römische Recht unmittelbar aus dem Corpus iuris kennen zu lernen, und wiederholt betont, daß die lateinischen Kenntnisse,

die man vom Gymnasium mitbringe, durchaus noch nicht genügten, um die Pandekten fließend lesen zu können. Aus diesen vielseitigen Aufgaben des Studiums ergebe sich die Notwendigkeit, die Studienzeit ordentlich auszukaufen. Wer das nicht tue, laufe Gefahr, beim Examen nicht zu bestehen; nachdrücklich wurde auf den ungünstigen Prozentsatz der Bestandenen im Gegensatz zu den Durchgefallenen bei den juristischen Prüfungen hingewiesen, sowie auf die schweren Folgen, die es nach sich ziehe, wenn man definitiv das zweite Examen nicht bestanden habe. Wem das passiere, der sei in der Regel gegen 30 Jahre alt; dadurch werde die Wahl eines andern studierten Berufes nur in Ausnahmefällen noch möglich. Darum müsse sich selbst ernstlich prüfen, wer Rechtswissenschaft studieren wolle. Die Mehrzahl derer, die sich diesem Studium widmen, komme zu dem Entschluß auf negativem Wege. Da die Schule keine Kenntnis von Umfang und Inhalt der Rechtswissenschaft vermitteln könne, und infolgedessen die Möglichkeit ausscheide, sich aus Begeisterung für die Rechtswissenschaft, die man ja nicht kenne, zu entscheiden, so entschlössen sich die meisten zu diesem Studium aus äußerlichen Gründen, unter denen derjenige, welchen der bekannte Vers in den Worten zusammenfasse: '*dat Justinianus honores*' von besonderem Einfluß sei. Wer Jurist werden wolle, müsse zunächst die Fähigkeit bei sich beobachtet haben, logisch zu schließen, denn auf dieser Fähigkeit beruhe die Tätigkeit des Rechtfindens; wer auf der Schule ein tüchtiger Mathematiker gewesen sei, habe auch Recht zu der Hoffnung, einst ein brauchbarer Jurist zu werden. Das Wort von Leibniz gelte heute noch, daß der Mathematiker mit Zahlen, der Jurist mit Begriffen rechne. Dazu müsse kommen Interesse und Verständnis für Geschichte sowie für die kulturellen, gewerblichen, wirtschaftlichen, sozialen Bedürfnisse des gegenwärtigen Lebens; der Jurist müsse ein praktischer Mensch sein, reine Stubengelehrsamkeit sei für unsere heutigen Verhältnisse nicht nur nicht ausreichend, sondern mache sogar unbrauchbar. Sodann müsse er die Sprache in Wort und Schrift gewandt beherrschen, nicht im Sinne journalistischer Redefülle, sondern in dem, das Abstrakte deutlich und allgemeinverständlich zum Ausdruck zu bringen.

Die Summe der für den Juristen erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse sei also groß; dafür seien aber die Möglichkeiten, das erworbene Wissen und Können im Leben zu verwerten, zahlreich und im Vergleich mit anderen Studienfächern mannigfaltig.

Nachdem der Redner die verschiedenen Berufe, für die juristische Vorbildung erwünscht sei, in kurzen Ausführungen charakterisiert hatte, wandte er sich der Frage zu, welche Opfer die Wahl dieses Studiums fordere und welche Aussichten es für eine auskömmliche Lebensstellung biete. Die Zeit zwischen Reifeprüfung und bestandenem zweiten Examen betrage im Minimum acht Jahre; dann folge noch eine beträchtliche Wartezeit unbesoldeter Beschäftigung, die eher wachsen als schwinden werde. Man sollte eigentlich denken, daß bei der großen Zahl von Berufen, in denen Juristen gebraucht würden, auch alle Juristen mit Leichtigkeit ein Unterkommen fänden. Dem sei aber nicht so, denn der großen Fülle von Berufen, die dem Juristen offenständen, stehe auch

ein ganz außerordentlicher Andrang zu diesem Studium gegenüber. Es müßten deshalb die Aussichten als nicht günstig bezeichnet werden; die Wahl des juristischen Studiums stelle nicht nur in pekuniärer Beziehung, sondern auch in bezug auf die Fähigkeit zu entsagen, solche Anforderungen, daß man nur dem raten dürfe, Jurist zu werden, den besondere Begabung und starke Neigung dazu bestimmten. Wer freilich das habe, dem biete dann auch der erwählte Beruf ein interessantes und bedeutendes Arbeitsfeld.

III

Der das Studium der klassischen Philologie sowie der Geschichte behandelnde Vortrag ging aus von einer Besprechung der Berufe, die man auf Grund solcher Studien ergreifen könne: nicht so zahlreich wie beim *ius*, wären sie doch sehr viel mannigfaltiger als bei Theologie und Medizin. Man müsse jedoch von vorneherein sich darüber klar sein, daß die Mehrzahl der klassischen Philologen und Historiker zum Schluß Lehrer würden, freilich viele erst, nachdem sie versucht hätten, entweder die Universitätslaufbahn oder die des Archivars, Bibliothekars oder Museumsbeamten zu ergreifen. Dies Abschwenken erkläre sich oft daraus, daß über die Tätigkeit in diesen Berufen, deren Besonderheit geschildert wurde, recht verkehrte Vorstellungen zu herrschen pflegten, mehr durch die Hoffnung als durch die Erkenntnis bestimmt. Deshalb sei es sehr nützlich für jeden, der diesen Studien sich zuwenden wolle, sich zunächst die Frage vorzulegen, ob er mit der Aussicht, später Lehrer zu werden, sich befreunden könne, und sodann die Universitätsstudien so einzurichten, daß man das Oberlehrerexamen machen könne; dafür seien ganz nützliche Ratschläge in dem Vademekum von Aly gegeben.

Was müsse nun der Student bei sich beobachtet haben, um sich für diesen Beruf geeignet zu halten? Zunächst Gesundheit an Leib und Seele: der Lehrberuf stelle an Lunge und Hals schwere Anforderungen, aber auch sonst an die körperliche Leistungsfähigkeit; die wohl noch vielfach verbreitete Anschauung, daß auch Leute mit reduzierter Leistungsfähigkeit als Oberlehrer ihr Fortkommen finden könnten, sei gründlich falsch.

Sodann sei es auch noch nicht ein ausreichender Beweis für die Begabung zum Lehrberuf, daß man als Primaner einmal mit einigem Erfolg einige Privatstunden gegeben habe. Wer nicht von Natur lehrhaft gerichtet sei, der solle nicht Lehrer werden wollen; ob er Talent dazu habe, werde am besten die Mutter entscheiden können, denn an der pflege sich pädagogische Neigung am frühesten und ausdauerndsten zu betätigen; nur wer innere Freude am Lehren und Erziehen empfinde, wer jubeln könne, wenn es ihm gelungen sei, ein scheinbar dem jungen Verstand Unfaßbares ihm doch trotz aller Widerstände klar gemacht zu haben, nur wer die Jungen lieb habe, so wie sie seien, dumm und klug, fleißig und faul durcheinander, der sei geeignet. Ferner sei nötig wirklich ernsthafter Sinn für wissenschaftliche Arbeit. Die Gefahr beim Lehrberuf sei, daß er zu technischer Routine und rein mechanisch geübter Methode werde; das sei

aber besonders auf der Oberstufe der Todfeind jedes tüchtigen Erfolges. Nur wer immer das Bedürfnis fühle, mit dem Allgemeinen in Verbindung zu stehen, der sei dieser Gefahr gewachsen.

Augenblicklich gehe auch das allgemeine Urteil dahin, daß das Ergreifen des Lehrberufes ein Brotstudium sei; das gelte für die nähere Zukunft nur mit Einschränkung, denn einmal würden sowohl die Kosten des Studiums als auch die des Unterhalts in den praktischen Vorbereitungsjahren immer größer, sodann sei in den letzten Jahren der Andrang zu diesen Studien so groß gewesen, daß man bis zur Anstellung als Oberlehrer sicher vom Abitur ab mit mindestens 10—11 Jahren werde rechnen müssen. Doch sei dem Tüchtigen und Fleißigen im Lehrberuf mehr vielleicht als in anderen Berufen die Möglichkeit sich auszuzeichnen gegeben, besonders wegen des Auswahlrechtes der nichtstaatlichen Anstalten. So könne man mit gutem Gewissen dem, der bei sich die für den Lehrberuf erforderlichen Eigenschaften beobachtet habe, anraten, Oberlehrer zu werden; freilich trotz der pekuniären Verbesserungen der letzten Jahre könnten die Aussichten nicht als goldene bezeichnet werden. Aber man müsse Berufe nicht nur nach ihren äußeren Erträgen abschätzen, sondern nach inneren Werten, und diese seien außerordentlich groß. Nach einer weiter ausgeführten Schilderung der Berufsfreuden des Lehrers wurden noch über die Einrichtung des Studiums praktische Winke gegeben und auf einschlägige Literatur der letzten Jahre verwiesen.

IV

Den Inhalt des letzten Vortrages hat der Redner selbst wie folgt skizziert. Es wurde zunächst ein Überblick über den äußeren Gang der Vorbereitung zu demjenigen Berufe gegeben, der bei der Wahl des theologischen Studiums in den meisten Fällen als Ziel beabsichtigt sein würde, des Pfarramtes, während der anderen dem Theologen offenstehenden Berufe, derer des Religionslehrers an höheren Schulen, des Schulverwaltungsbeamten, des akademischen Lehrers nur nebenher gedacht wurde. Als Grundlage dienten die in der hannoverschen Landeskirche für die Vorbereitung auf das Pfarramt maßgebenden Bestimmungen, die aber den anderwärts gültigen im wesentlichen gleichen. Statt des Trienniums, auf das sich noch die gesetzliche Forderung beschränkt, wurde ein Universitätsstudium von sieben Semestern für wünschenswert erklärt; wenn das Militärjahr, wie es meistens durch äußere Gründe nahegelegt, aber auch sonst ratsam ist, der Studienzeit eingeordnet wird, ist diese auf mindestens vier Jahre zu bemessen. Auch die zwischen den beiden Examina liegende Kandidatenzeit wird in der Regel über die gesetzlich geforderten zwei Jahre hinausgehen, wenn einerseits die einzige Gelegenheit, nach eigner Wahl und Neigung praktische Lebensverhältnisse kennen zu lernen, durch Eintreten in eine Privatstellung benutzt, andererseits aber, was durchaus zu wünschen ist, an den der besonderen Vorbereitung auf das Pfarramt dienenden Veranstaltungen, dem einjährigen Vikariat oder dem besonders empfehlenswerten zweijährigen Kursus im Predigerseminare teilgenommen wird. So ergibt sich für die gesamte Vorbereitung zum

geistlichen Amte ein Zeitraum von 6—7 Jahren, kürzer als bei den meisten anderen durch Universitätsstudium bedingten Berufen. Erheblich geringer als bei diesen ist auch, weil wesentlich auf die Universitätszeit eingeschränkt, der Kostenaufwand. Hinzugenommen die kürzlich erfolgte befriedigende Regelung der Gehaltsfrage und die dem Geistlichen gesetzlich gesicherte persönliche Unabhängigkeit, so darf das theologische Studium — auf das Äußere gesehen — zumal bei dem gegenwärtigen Theologenmangel als ein recht günstiges bezeichnet werden.

Demgegenüber erschien es geboten, in der zweiten Hälfte des Vortrages, die mit der inneren Seite des theologischen Studiums und des geistlichen Berufes sich zu beschäftigen hatte, nachdrücklich auf die Anforderungen und Schwierigkeiten hinzuweisen, die in dieser Hinsicht der angehende Theologe zu gewärtigen hat. Es wurde der Ausgangspunkt genommen bei der Unterscheidung zwischen einer praktisch nicht interessierten rein wissenschaftlichen Bearbeitung der Religion in Religionsgeschichte und Religionsphilosophie und der im eigentlichen Sinne theologischen Aufgabe, das Verständnis dieser Erscheinung des menschlichen Geisteslebens zu gewinnen in dem Lichte des Glaubens an die in ihr sich vollziehende Offenbarung ewiger Wahrheit, auf dem Boden einer bestimmten Glaubensgemeinschaft und mit dem Zwecke, derselben berufsmäßig zu dienen. Daraus ergibt sich — nach dem alten Worte: *pectus est, quod facit theologum* — die unumgängliche Forderung einer irgendwie zum Bewußtsein gekommenen Anerkennung der Glaubenswahrheit, die bei dem angehenden Theologen den Wunsch, sie einmal mit allen Kräften und im vollen Sinne des Wortes als Zeuge zu vertreten und zu fördern, hervorrufen könne.

Aber eben damit ergab sich auch die Schwierigkeit, die dem theologischen Studium und seiner praktischen Verwertung anhaftet. Auf der einen Seite — wenigstens in der evangelischen Kirche — die Forderung, das Verständnis der christlichen Religion nicht anders als durch ein gründliches und wirklich wissenschaftliches, also lediglich auf die Erforschung der Wahrheit gerichtetes Studium zu gewinnen, kraft dessen die Theologie ihr Recht innerhalb der *universitas literarum* zu behaupten hat, auf der andern Seite die persönliche und gemeinschaftliche Anerkennung einer Glaubenswahrheit, die sich immer irgendwie autoritativ geltend macht. Also eine Spannung zwischen rückhaltloser Wahrheitserforschung und Einfügung in eine schon vorhandene Glaubensüberzeugung, die, zu keiner Zeit fehlend, gegenwärtig besonders stark empfunden wird und schon manchen zum Aufgeben des theologischen Studiums bewogen hat. Die Überwindung dieser Schwierigkeit darf nicht in dem Verzicht auf gründliche wissenschaftliche Arbeit, sondern nur in dem Eindringen in dieselbe gesucht werden. Denn gerade die wissenschaftliche Theologie, namentlich die der Gegenwart, ist es, die zwischen Religion und Religionserkenntnis, zwischen den praktisch wertvollen unwandelbaren Elementen des Glaubens und ihrer erkenntnismäßigen, von der jeweiligen Stufe des Erkennens und Wissens abhängigen Bearbeitung unterscheiden lehrt. Besonders wertvoll ist es dabei für den angehenden Theologen, wenn ihm die Vereinigung von gründlicher Wissen-

schaftlichkeit und persönlicher Gläubigkeit bei einem tüchtigen Dozenten vorbildlich entgegentritt.

Diese Grundgedanken suchte der Vortragende zu demonstrieren an einem Überblicke über die einzelnen Disziplinen des theologischen Studiums, wobei es für das Verständnis der Hörer angemessen erschien, bei der historischen Theologie, welche die biblische Wissenschaft und die Kirchengeschichte umfaßte, länger zu verweilen, als bei der systematischen und praktischen Disziplin. — Hiernach kam der Vortragende zu dem Schlusse, daß bei gründlicher, den Theologen in das praktische Amt begleitender Arbeit sich dem Aufrichtigen auch die unvergleichliche Schönheit dieses Berufes, aus wertvollstem persönlichem Eigenbesitz frei mitteilen zu dürfen, erschließen werde.

VORSTOSS UND ABWEHR

DIE 'SCHULREFORM'-BEWEGUNG IM SOMMER 1911

Von Paul Cauer

Im Juni d. J. tauchte in der Tagespresse[1]) die Nachricht auf, daß von Frankfurt a. M. aus die Anregung zu einer neuen Reform des höheren Schulwesens — der vierten innerhalb eines Menschenalters — gegeben worden sei, für die man bereits das Interesse des Kaisers gewonnen habe, und bei der es sich in erster Linie um eine Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts am Gymnasium, allgemein aber um weitere Erleichterung der den Schülern zugemuteten Arbeit handeln solle. Wir geben die Gerüchte im einzelnen nicht wieder, wohl aber die sie einigermaßen bestätigende Entgegnung, die aus dem Kreise der an der Aktion beteiligten Herren hervorging und im Abendblatt der 'Frankfurter Zeitung' vom 17. Juni erschien:

Da mancherlei Gerüchte in die Presse übergegangen sind über eine beabsichtigte Neureform der Lehrpläne unserer höheren Schulen, scheint es wohl angebracht, einmal die Ursache zu erörtern, auf welche eine solche Schulreform, falls sie nämlich kommt, zurückzuführen ist. Als diese Ursache muß man die Einführung der Kurzstunde in einer großen Zahl von höheren Lehranstalten ansehen. Die Ärzte in Frankfurt a. M. haben sich in Übereinstimmung mit den Anschauungen der dortigen maßgebenden Schulmänner der Kurzstunde gegenüber vollkommen ablehnend verhalten, denn sie stehen auf dem Standpunkt, daß die durch die Kurzstunde notwendig gemachten sechs Lehrstunden eine zu starke Belastung der Schüler während eines Vormittags bedeuten. Diese Anschauung ist in einer Eingabe dem Kaiser übermittelt worden, wobei gleichzeitig angeregt wurde, durch eine Umgestaltung der Lehrpläne die Stundenzahl zu verringern. Daß nun der Kaiser der obligatorischen Einführung des englischen Unterrichts an den Gymnasien sehr wohlwollend gegenübersteht, ist bekannt, und man nimmt daher an, daß die Anregung der Frankfurter Ärzte tatsächlich den Anlaß zu einer neuen Schulreform bieten wird. Vielfach wird sogar behauptet, daß der Kaiser sein großes Interesse damit dokumentieren werde, daß er persönlich den Vorsitz in der Schulkommission führen wird. Ob eine solche Konferenz schon in naher Zeit abgehalten wird, darüber dürften heute noch keinerlei Entschließungen vorliegen.

Durch den Einblick, der hier eröffnet war, wurde die Erörterung in den Zeitungen weniger beschwichtigt als angestachelt. Berliner Blätter meldeten von

---

[1]) Verdienste um Aufdeckung dessen, was im Verborgenen vorbereitet wurde, erwarb sich namentlich die 'Post'. Eine zusammenfassende Darstellung des Herganges und Kritik von einem dem unseren verwandten Standpunkte aus gibt im 'Humanistischen Gymnasium' 1911 S. 154 ff. Paul Ankel, Professor am Lessing-Gymnasium in Frankfurt a. M.

einer Konferenz sämtlicher Provinzialschulräte, die demnächst im Kultusministerium stattfinden solle, und am 30. Juni und 1. Juli wirklich stattgefunden hat. Da drängte sich die Frage auf, ob und wie diese Veranstaltung — die erste ihrer Art seit der im Jahre 1825 erfolgten Einsetzung der Provinzialschulkollegien als selbständiger Behörden — mit der von den Frankfurter Ärzten angekündigten allgemeinen Schulkonferenz zusammenhänge. Weitere Mitteilungen, die über die Absichten dieser Herren gemacht, Vorwürfe, die gegen sie erhoben wurden, gaben Anlaß zu einer zweiten authentischen Erklärung, die im dritten Morgenblatte der 'Frankfurter Zeitung' vom 22. Juni zu lesen stand:

Kurzstunde und Schulreform

Die Mitteilungen der 'Post' über die Denkschrift, die von mehreren Frankfurter Ärzten aus Anlaß der Einführung der Kurzstunde in den Frankfurter höheren Schulen ausgearbeitet wurde und unter Umgehung des Kultusministeriums direkt dem Kaiser überreicht worden sein soll, enthalten, wie wir von authentischer Seite erfahren, verschiedene Unrichtigkeiten. Die Sache liegt folgendermaßen:

Die Ärzte protestieren bekanntlich schon seit langer Zeit gegen die Überbürdung der Schüler der höheren Lehranstalten. Als nun im Anschluß an die Einführung der sogenannten Kurzstunde in den Frankfurter Gymnasien eine Bewegung aus den Kreisen der Eltern, Pädagogen und Ärzte heraus entstand, die sich mit diesen Fragen lebhaft beschäftigte, veröffentlichte Professor Spieß in der Frankfurter 'Ärzte-Korrespondenz' einen längeren Aufsatz, in dem er auf die Schädigungen hinwies, welche die Überbürdung mit Lehrstoff häufig zur Folge habe, und die sich über das ganze Leben hinaus erstrecken. Professor Spieß hielt dann auch einen Vortrag über dieses Thema im Ärztlichen Verein. Der Vorstand dieses Vereins lehnte es aber ab, sich weiter mit dieser Angelegenheit zu befassen. Professor Spieß arbeitete dann, nachdem er die Ansichten von bedeutenden Pädagogen über diese Frage gehört hatte, in Gemeinschaft mit Dr. Hübner, Dr. Schnaudigl und Professor Vogt eine Denkschrift aus, welche diese Frage hauptsächlich vom ärztlichen Standpunkt aus behandelt. Die pädagogische Seite wurde kaum berührt, da Lehrer an der Abfassung des Memorandums ebensowenig beteiligt waren wie eine 'ärztliche Kommission', von der das Berliner Blatt erzählt. Zum Schluß enthält die Denkschrift, die nicht nur die Schädigungen des Unterrichts aufzählt, sondern auch Mittel und Wege zur Abhilfe angeben wollte, den Vorschlag, daß die wöchentliche Stundenzahl auf dreißig Stunden d. h. fünf Stunden täglich (am liebsten sogenannte Kurzstunden von 40 Minuten) unter Fortfall des Nachmittagsunterrichts herabgesetzt werden solle. Auf dieses zweite Moment wird in dem Memorandum besonderer Wert gelegt. Da die modernen Sprachen und die naturwissenschaftlichen Fächer unter der Kürzung der Stundenzahl ebensowenig leiden können, wie der deutsche Unterricht, würden sich allerdings — so wird in dem Memorandum ausgeführt — die klassischen Sprachen eine Minderung der Stundenzahl gefallen lassen müssen. Dabei muß aber berücksichtigt werden, daß der Lehrplan in den Mittel- und höheren Klassen 7 bis 10 Stunden wöchentlich für Latein und Griechisch enthält.

Der tatsächliche Verlauf bei der Überreichung der Denkschrift ist folgender:

Professor Spieß hatte sich beim Kultusministerium angemeldet, um dort die Eingabe zu überreichen. Der Kaiser hatte wohl von der Berliner Reise des Frankfurter Arztes erfahren und ließ deshalb Professor Spieß telephonisch zum Frühstück einladen. Vor der Tafel berührte Professor Spieß im Gespräch mit dem Kaiser auch den Zweck

seiner Reise nach Berlin, und der Kaiser sprach darauf den Wunsch aus, einige Exemplare der Denkschrift sollten dem Chef der Kabinettskanzlei v. Valentini überreicht werden, da er sich für diese Frage interessiere und sich darüber Vortrag halten lassen wolle. Das war zwei Tage vor der Reise des Kaisers nach Korfu. Am folgenden Tage wurde Professor Spieß vom Kultusminister empfangen, dem er die Denkschrift überreichte und gleichzeitig mitteilte, daß der Kaiser die Überreichung einiger Exemplare zu seiner Information gewünscht habe. Unrichtig ist demnach ferner die Mitteilung der 'Post', die Denkschrift nehme in ihrer ganzen Abfassung auf die Persönlichkeit des Kaisers Rücksicht und die Übergabe des Memorandums sei in besonderer Audienz in Wiesbaden erfolgt.

In diesen Ausführungen war von besonderem Interesse die Andeutung, daß Schulmänner von den Ärzten doch irgendwie zu Rate gezogen worden seien. Man fragte: wer und wo sind sie? haben sie die dem Kaiser überreichte Denkschrift gelesen und gebilligt? war es recht von ihnen, ein Vorgehen dieser Art zu unterstützen? — Einigen Aufschluß darüber gab, in der Unterhaltungsbeilage der 'Täglichen Rundschau' vom 13. Juli, eine Zuschrift von Dr. Friedrich Neubauer, Direktor des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt a. M.[1]), die sich in ihrem ersten Absatz mit dem behaupteten Anteil von Schulmännern an dem Unternehmen dortiger Ärzte beschäftigt:

Da die verehrliche Redaktion die Absicht hat, ihre Spalten für einen Meinungsaustausch über die Schulfrage zu öffnen, verstattet sie vielleicht auch mir einige Worte: zunächst um festzustellen, daß an der dem Kaiser von Frankfurter Ärzten eingereichten Denkschrift Schulmänner nicht beteiligt gewesen sind. Allerdings haben Besprechungen zwischen den Ärzten und einigen Frankfurter Direktoren stattgefunden, anfangs im Anschluß an eine Meinungsverschiedenheit über die Kurzstunde, sodann über andere Fragen der Schulreform. Die Ärzte hatten die Absicht, außer ihrer eigenen von medizinischen Gesichtspunkten ausgehenden Denkschrift eine zweite einzureichen, die das Thema vom pädagogischen Standpunkt aus beleuchten sollte; für diese hatte eine anderen Kreisen angehörige Persönlichkeit einen Entwurf geliefert, zu dessen weiterer Ausgestaltung man Schulmänner um ihre Beihilfe bitten wollte. Aber diese zweite Denkschrift ist aus gewissen Gründen nicht fertiggestellt worden; dem Kaiser ist nur die Ausarbeitung der Ärzte überreicht worden. Wenn sich diese, wie man hört, auf das rein pädagogische Gebiet verirrt und das 'englische Gymnasium' vorgeschlagen hat, so können Frankfurter Schulmänner nicht dafür verantwortlich gemacht werden.

Der Verfasser erörtert dann seinerseits zwei Fragen: 1. 'ob genug geschieht, um die körperliche Gesundheit unserer Jugend vor üblen Einflüssen angestrengter geistiger Tätigkeit zu schützen'; 2. 'haben unsere höheren Lehranstalten jetzt die nationale Basis, die der Kaiser in der Dezember-Konferenz 1890 vermißte?' Beide Fragen verneint Direktor Neubauer, und gelangt so zu der Forderung

[1]) Diese Schule ist eine Schwesteranstalt des Goethe-Gymnasiums, selbst ein Gymnasium alten Stiles, während das Goethe-Gymnasium, früher von Karl Reinhardt, jetzt von Ewald Bruhn geleitet, das — auch der Zeit nach — erste Gymnasium auf lateinloser Grundlage ist. Bei unserer ausgesprochenen Gegnerschaft gegen diesen Lehrplan halten wir es um so mehr für eine Pflicht, hervorzuheben, daß der gegenwärtigen Frankfurter 'Reform'-Bewegung das Goethe-Gymnasium vollkommen fernsteht.

vermehrter Turn- und Spielstunden und eines verstärkten Unterrichts in Deutsch und Geschichte. Auch an die Konsequenzen solcher Forderungen hat er gedacht und bemerkt dazu:

Natürlich wird man fragen, wo man denn eine größere Zahl von Stunden hernehmen wolle. Ich möchte an einen Ausweg erinnern, der zwar ebensowenig wie die Kurzstunde aus allen Nöten hilft, aber doch einige Hilfe leisten kann: die Wahlfreiheit in den oberen Klassen. Man weiß, daß Paulsen besonders sie empfohlen hat, nicht nur, um die Primaner einigermaßen zu entlasten, sondern um die Pflege selbständiger Interessen bei ihnen zu fördern. Einige Gymnasien haben diesen Weg beschreiten dürfen und erlassen denen, die mehr mathematisch veranlagt sind, zwei Stunden lateinische Stilistik, denen, die mehr zur Philologie hinneigen, zwei Stunden Mathematik. Auf dieser Bahn, meine ich, sollte man fortschreiten; sie erscheint mir zukunftsreich.

Hier wurde denn wenigstens mit aller Deutlichkeit ausgesprochen, worauf es abgesehen war: fortgesetzte Erleichterung für die Schüler durch verminderte geistige Anstrengung bei vermehrten körperlichen Übungen; und zwar dies auf Kosten solcher Unterrichtsfächer, in denen die eigentliche Kraft der Verstandesarbeit sich betätigt und übt.

Es kann nicht wundernehmen, daß die Neubauerschen Enthüllungen wieder vielfach, zumal in Frankfurter Lehrerkreisen, besprochen wurden. So haben sie mit dazu beigetragen, ein wertvolles Ergebnis herbeizuführen; das ist die Erklärung, welche der dortige Verein akademisch gebildeter Lehrer in einer außerordentlichen Generalversammlung am 29. August auf Grund von Thesen, die Ewald Bruhn vorgelegt hatte, beschlossen hat. Die Erklärung ist bereits in der 'Frankfurter Zeitung' (2. September, 3. Morgenblatt) und anderwärts veröffentlicht worden und lautet folgendermaßen:

1. Der Verein akademisch gebildeter Lehrer zu Frankfurt a. M. bedauert, daß durch die Geheimhaltung der Frankfurter Denkschrift zur Reform der höheren Schulen eine sachkundige Erörterung aller einzelnen in ihr enthaltenen Vorschläge unmöglich gemacht worden ist, und hofft, daß der Herr Unterrichtsminister die Erlaubnis dazu gibt, daß das Memorandum der Herren Spieß, Schnaudigl und Vogt, das in den für die Fragen des höheren Schulwesens in Preußen interessierten Kreisen so viel Beunruhigung erregt hat, noch nachträglich veröffentlicht werde, um allen Mißverständnissen ein Ende zu machen.

2. Die Verfasser der Denkschrift haben zugestandenermaßen eine Herabsetzung der wöchentlichen Höchststundenzahl auf 30 Kurzstunden vorgeschlagen. Durch Ausführung dieses Vorschlags würden die Zielleistungen aller höheren Schulen empfindlich beeinträchtigt und damit das geistige Niveau auch unserer Hochschulen herabgedrückt werden. Wenn durch die Herabminderung der Zielforderungen es einer größeren Anzahl von Schülern als jetzt ermöglicht würde, die Reifeprüfung zu bestehen, so würde dies die vorhandene Überfüllung in den akademischen Berufen noch steigern; anderseits würde dadurch der schon jetzt vorhandene plutokratische Charakter unserer höheren Lehranstalten noch verstärkt werden, weil es noch mehr als bisher nur von dem Vermögensstande der Eltern abhängen würde, ob ihre Kinder eine höhere Schule durchmachen sollen.

3. Die Herabsetzung der Stundenzahl soll zugestandenermaßen am Gymnasium auf Kosten der alten Sprachen stattfinden. Der dabei verbleibende Rest der alten

Sprachen würde an sich wertlos, somit das Gymnasium zerstört, und ein unentbehrlicher Typus unter den drei Arten unserer höheren Schulen für die Zukunft beseitigt sein.

4. Der Verein freut sich, daß nach amtlicher Mitteilung 'die Nachrichten über grundsätzliche Änderuug des höheren Schulwesens und über die Berufung einer Schulkonferenz nicht begründet sind'. Er hält eine organische Weiterbildung unseres höheren Schulwesens für durchaus wünschenswert; doch dürfte eine solche nicht ohne Anhörung praktischer Schulmänner erfolgen, sie dürfte die Erlangung der Reife für die Universität nicht noch mehr, als es bisher geschehen ist, erleichtern, und sie müßte endlich die Eigenart jeder der drei höheren Schulen nicht verwischen, sondern entsprechend der Forderung des allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900 eher noch stärker betonen.

Wenige Tage später (5. September) teilte die 'Frankfurter Zeitung' eine Zuschrift von drei Direktoren (F. Dörr, Dr. Horn, Dr. Walter) mit, die sich mit Rücksicht auf die Veröffentlichung des Beschlusses vom 29. August verpflichtet hielten zu erklären, daß sie der Versammlung zwar beigewohnt hätten, jenen Beschlüssen aber nicht zuzustimmen vermöchten. Danach darf man wohl vermuten, daß die Genannten neben Herrn Neubauer zu denjenigen Schulmännern gehörten, die von den Veranstaltern der geheimen Eingabe ins Vertrauen gezogen worden waren. Ihr Einspruch ändert wenig an dem starken Eindruck, den das entschiedene Auftreten der höheren Lehrerschaft Frankfurts überall machen muß, und durch den sich der Verein, der sie repräsentiert, in würdiger Weise den akademischen Körperschaften an die Seite stellt, die schon vorher den Kampf gegen die den höheren Schulen und der höheren Bildung drohende Gefahr aufgenommen hatten.

Durch das Entgegenkommen der philosophischen Fakultät der Universität Marburg — wofür auch an dieser Stelle ehrerbietiger Dank ausgesprochen sei — sind wir in den Stand gesetzt und ermächtigt, die Eingabe zu veröffentlichen, welche die Fakultät unterm 24. Juni 1911 an den Herrn Kultusminister in betreff des griechischen Unterrichts gerichtet hat. Wie wir von zuständiger Seite erfahren, ist auch die medizinische Fakultät in Marburg 'einstimmig für den Inhalt der philosophischen Eingabe'. Diese hat folgenden Wortlaut:

'Die Schulreform von 1900/01 stellte, um allen Bedürfnissen zu genügen, die drei Gattungen höherer Schulen als gleichberechtigt nebeneinander, damit eine jede die Möglichkeit habe, ihre Eigenart rein zu entwickeln. Nun aber geht in den letzten Wochen durch die Tagespresse und durch Fachzeitschriften die Nachricht von einer bevorstehenden neuen preußischen Schulkonferenz mit dem Ziele, in dem Lehrplane der vorhandenen Gymnasien das Griechische, nach einem Worte Harnacks ihr Herzstück, zu beeinträchtigen oder gar zu entfernen. Auch ohne noch genauere Daten in der Hand zu haben — erst nachträglich erhalten wir Kenntnis von den authentischen Mitteilungen von Professor Spieß in der 'Frankfurter Zeitung' vom 17. und 22. Juni —, darf eine philosophische Fakultät hier nicht zögern, ihre Gewissenspflicht zu tun und auch ungefragt sich zu erheben, um einem etwa drohenden Zusammenbruch des Gymnasiums entgegenzutreten. Denn allerdings wäre eine solche Behandlung des Griechischen der Tod des Gymnasiums, der Anfang vom Ende einer jeden humanistischen Bildung.

Es wird öffentlich gern gesagt, wenige Schüler, die sich aus freier Liebe das Griechische erwählen, seien ein wertvollerer Besitz der Nation, als die vielen, die es ohne

Herzensneigung und mit innerem Widerstreben erlernen. Um die innerlich Widerstrebenden handelt es sich heute nicht mehr: fast immer können sie ja auf Anstalten einer der beiden anderen Schulgattungen übergehen; nur, wo eine solche Anstalt fehlt, liegt eine Art Zwang vor, derselbe Zwang, der für die Freunde des Gymnasiums dann vorliegt, wenn an einem Orte nur eine Realanstalt besteht. Das hebt sich auf. Vielmehr handelt es sich erstens um die überzeugten Freunde der humanistischen Bildung, und zweitens um die zahlreiche Gruppe der Schüler, welche bei Beginn ihrer Schulzeit noch nicht ahnen lassen, nach welcher der möglichen Richtungen sie sich entwickeln werden. Solche Elemente von allem Anfang an von der Möglichkeit des humanistischen Bildungsganges auszuschließen, wäre unrichtig. Denn Tatsachen kann niemand abschaffen, und Tatsache ist, daß, wo geistige Kultur unter den führenden Völkern besteht, diese Kultur in einem sehr hohen Maße Erbin und Fortsetzerin der griechischen ist. Tatsache ist das auch für das Latein: Latein ohne Griechisch bedeutet für den Schulunterricht nicht viel, wissenschaftlich aber die Verstümmelung der Dinge. Ist das Griechische ein allgemeines und ein allerhöchstes Kulturelement aller geistig führenden Völker und nicht etwa bloß «eine interessante Kulturepoche, über die man sich aus deutsch geschriebenen Werken unterrichten könnte», und ist es ferner ein von jedem zugegebener Satz, daß für unsere heranwachsende Jugend das geistig Beste gerade gut genug ist, so ergibt sich die Notwendigkeit, das Griechische als allgemeines Bildungsmittel auf unseren Gymnasien beizubehalten, es auch auf keine Weise weiter zu beschränken oder zu beunruhigen. Wir unterlassen nicht, ausdrücklich zu erwähnen, daß auch Freunde der realen Vorbildung unter uns die Abschaffung des Griechischen oder seine weitere Schwächung durch Verminderung der Stundenzahl, die es nicht mehr erträgt, bedauern würden.

Der erste Kenner der deutschen Volksart, Fürst Bismarck, sprach warnend 1892: «Ich halte das Zurückschieben der alten Sprachen für etwas Vorübergehendes: der Deutsche läßt sich seinen Idealismus nicht rauben.» Den Kampf um diesen Idealismus wird eine deutsche philosophische Fakultät niemals aufgeben.'

Zum Schlusse äußerte die Fakultät die lebhafte Besorgnis, es möchten, wie bei den früheren Reformen, so auch diesmal die Fakultäten, insbesondere die philosophische und theologische, nicht danach gefragt werden, welche Vorbildung sie ihrerseits bei den Abiturienten der höheren Schulen verlangen müssen, um ihre Ziele überhaupt erreichen zu können. Alle drei Schulgattungen sollen in erster Linie zur wissenschaftlichen Arbeit im Universitätssinne vorbilden und erst in zweiter Linie zum Kaufmann, zum Techniker usf.

'Die Fakultäten', so schließt die Eingabe, 'glauben den Anspruch zu haben, daß sie auch ihrerseits in einer Frage gehört werden, in welcher z. B. die Verwaltungsstellen des höheren Schulwesens und manche dem Schulfach fernerstehenden Berufe zu privaten Meinungsäußerungen wie zu dienstlichen Gutachten ständig herangezogen werden.'

Etwa zur selben Zeit wurde an der Universität Gießen vom Gesamtsenat, d. h. von der Versammlung der ordentlichen Professoren aller Fakultäten, folgende Erklärung einstimmig angenommen, und (zuerst in der 'Darmstädter Zeitung') veröffentlicht:

Im Hinblick auf neuerdings wieder hervortretende Bestrebungen, den griechischen Unterricht auch am Gymnasium preiszugeben oder erheblich einzuschränken, erklären wir, daß wir ein solches Vorgehen mit der Preisgabe des humanistischen Gymnasiums

überhaupt gleichsetzen müßten. So fern es uns auch liegt, die Gleichberechtigung des Realgymnasiums und der Oberrealschule antasten zu wollen, so müssen wir doch dem humanistischen Gymnasium als Vorbereitung auf die gesamten Universitätsstudien nach wie vor eine besondere Bedeutung beimessen, und erkennen daher in einer ernstlichen Schädigung dieser Schule zugleich eine schwere Gefahr für unsere eigenen Aufgaben. Dies gilt besonders für alle die weiten und wichtigen Gebiete, für die eine gründliche Einsicht in das Wesen und die Zusammenhänge geschichtlichen Werdens Grundlage und Voraussetzung bildet. Wir erachten es deshalb für unsere Pflicht, gegen jene schädlichen Bestrebungen so frühzeitig und nachdrücklich wie möglich Verwahrung einzulegen. Wir legen außerdem Verwahrung dagegen ein, daß die Schule für Schädigungen unserer Jugend haftbar gemacht werden soll, die wir nur als allgemeine Folgen der modernen Lebensgestaltung ansehen können; und wir erklären, daß uns gerade im Hinblick auf den Kampf gegen diese schädlichen Folgen jedes weitere Zurückweichen in den Anforderungen der Schule gefährlich erscheint.

Daß zwei dem Sitze der Gefahr so nahe benachbarte Universitäten im Verteidigungskampfe vorangehen wollten, ist wohl zu verstehen. Aber auch anderwärts hat man nicht geruht, sondern, wie uns in mehr als einem Falle ausdrücklich mitgeteilt wurde, in vorläufiger Besprechung sich verständigt, was zu geschehen habe, wenn wirklich ein erneuter Angriff auf den Bestand des altsprachlichen Unterrichts und damit des Gymnasiums erfolgen sollte. Einstweilen scheint ja der Angriff, im stillen wie er gerüstet wurde, so auch abgewendet zu sein; die Frankfurter Thesen konnten bereits auf eine offiziös beruhigende Erklärung Bezug nehmen. Doch wer kann wissen, was der nächste Tag bringt? Gegenüber all den Möglichkeiten, mit denen uns, mehr als böser Wille, Unverstand und Kurzsichtigkeit bedrohen — an deren Betriebsamkeit erinnert zu sein an sich ein Gewinn ist — ziemt es sich, im Rückblick auf das in diesem Sommer Erlebte Gedanken und Kräfte zu sammeln. Und da treten besonders zwei Momente erfreuend und ermutigend hervor.

Einmal die Sicherheit, mit der die Universitäten den Feind erkannt haben, der auch gegen sie heranrückt. An dem Zusammengehen von Schule und Hochschule hat es im Jahre 1890 und noch 1900 einigermaßen gefehlt. Wir wollen nicht untersuchen, woran das lag, sondern uns der Zuversicht freuen, daß es in einem kommenden Kampfe anders sein wird. In der Tat, die Universitäten würden den Zweig abtöten helfen, auf dem sie erwachsen sind, wenn sie einer weiteren Verkümmerung der höheren Schulen ruhig zusehen wollten. Und diese wieder können nur dann ihr Recht zum Dasein behaupten — das doch einem Dienste entsprechen muß, den gerade sie der Nation leisten —, wenn sie sich dessen bewußt bleiben und immer mehr wieder bewußt werden, daß der Eintritt in die Hochschule das Ziel ist, nach dem sich all ihr Tun und Denken, nicht bloß in den drei obersten Klassen, sondern von Anfang an und von unten auf, zu richten hat.

Bemerkenswert sodann ist die Einmütigkeit, mit der eine Erklärung wie die Gießener von den Vertretern sämtlicher Wissenschaften beschlossen worden ist. Dieselbe Gesinnung äußert sich in der Eingabe der philosophischen, in der Stellungnahme der medizinischen Fakultät in Marburg. Daß der Verein akade-

misch gebildeter Lehrer in Frankfurt a. M., der mit einer so kraftvollen Kundgebung für die alten Sprachen eingetreten ist, ebensogut Mathematiker und Naturforscher umfaßt wie Philologen, versteht sich von selbst. Möchte diese Erscheinung vorbildlich sein für das, was wir in einem etwa auferlegten Kampfe zu erwarten hätten. In der Tat könnte es nichts Verkehrteres geben, als wenn wir Schulmänner uns durch einen von außen kommenden Angriff verleiten ließen, den inneren Streit um *res* oder *verba*, antike und moderne Sprachen, wieder aufzunehmen. Nur in erster Linie und darum scheinbar richtete sich der Vorstoß gegen Latein und Griechisch; im Grunde war das Ziel ein allgemeineres. Das Recht der Schule, ihre Zöglinge für ernste Arbeit in Anspruch zu nehmen, sollte weiter eingeschränkt werden. Gegen den gemeinsamen Feind tut gemeinsame Abwehr not.

Daß Weichlichkeit in bezug auf geistige Anstrengung der Jugend sich mit wohlgemeinter Sorge für ihre körperliche Tüchtigkeit verbindet, mag auf den ersten Blick sonderbar erscheinen, ist aber doch vielleicht zu verstehen. Es kommt eben darauf an, wie man das Verhältnis von Geist und Körper auffaßt, welchem von ihnen man die Rolle des Herrschers zuweist. Das wäre jedoch ein weiter führendes Thema, auf das in einer Schlußbemerkung nicht mehr eingegangen werden kann. Wie sehr uns selbst beide Teile am Herzen liegen, wird ein Aufsatz aus sachkundiger Feder zeigen, der in einem der nächsten Hefte dieser Jahrbücher erscheinen soll.

(Ende September 1911.)

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZUR SCHÜLERSELBSTVERWALTUNG

Die zehnte Rheinische Direktorenversammlung, welche im Juni d. J. zu Bonn tagte, befaßte sich u. a. auch mit der von Fr. W. Foerster vertretenen Reform des Schulgeistes. Dabei wurde eines Vorganges gedacht, der sich bei der Entlassung der Abiturienten des Bonner Städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums zu Ostern 1910 abgespielt hat. Es kam zwischen dem Sprecher der Abiturienten, Bernhard Gudden, und dem Direktor, Dr. Niepmann, zu einer offenen Aussprache über die auch an dieser Anstalt gemachten Versuche, die Selbstregierung einzuführen. Einer dieser Versuche war in seiner Art originell genug: im Anschluß an die Lektüre von Aristoteles' Schrift über die athenische Verfassung wurde den Schülern der mit Begeisterung aufgenommene Vorschlag gemacht, sich selbst eine Verfassung zu geben. Das geschah in einer 'konstituierenden' und in einer 'gesetzgebenden Versammlung', und so kam es auch, daß in diese Verfassung nach attischem — und amerikanischem — Muster die Strafe der Atimie hineinkam, eine Art von Verrufserklärung auf eine ganz kurze, drei Tage nicht überschreitende Frist. Geldstrafen, kleine Ordnungsstrafen zu 5 und 10 Pfg., waren schon früher üblich gewesen. Sie waren in die Kasse des Vereins zur Rettung Schiffbrüchiger geflossen, und auch der Lehrer hatte sie des guten Beispiels wegen gern bezahlt, wenn er etwa sein Buch nicht zur Stelle hatte; nun wurden sie in die neue Verfassung mit aufgenommen und, trotz vorgebrachter Bedenken, aus Mangel an andern Strafmitteln, etwas erweitert. So viel zum Verständnis der beiden Reden. Daß die 'Verfassung' nicht lange Bestand hatte, braucht nicht erst gesagt zu werden; einem bisher patriarchalisch regierten Volke eine Konstitution zu geben, ist auch im großen Weltlauf ein gewagt Ding. Eingewurzelten Übeln wie der berühmten Schülermoral kann nur allmählich, von unten her, der Boden entzogen werden, das geht aus den nun folgenden Reden deutlich genug hervor.

Der Sprecher:

'Die Forderung nach größerer Freiheit in der Schule fand ihre Erfüllung unter anderem in dem Versuch der Selbstverwaltung; doch haben wir uns mit dieser Einrichtung an der Schule selbst nicht recht befreunden können. So sympathisch uns der Grundgedanke ist, so stehen doch unserer Ansicht nach der Verwirklichung überaus große Schwierigkeiten entgegen. Denn werden der Selbstverwaltung so viel Rechte eingeräumt, daß sich die Distanz zwischen Lehrer und Schülern allzusehr verringert, so führt das, wie wir glauben, zu unmöglichen Konsequenzen. Streitfälle zwischen Lehrer und Schüler wird es immer geben, der Lehrer wird und muß immer recht behalten; damit werden die Rechte der Selbstverwaltung und damit sie selbst illusorisch. Sollen aber dem Lehrer durch sie nur die Strafen abgenommen werden, etwa für Versäumnisse, Vergeßlichkeit, Faulheit, Täuschungen, so halten wir Geldstrafen für sehr verfehlt, da hierdurch Besitzer großen Taschengeldes privilegiert sind. Mit Ehrenstrafen hier vorzugehen, halten wir dagegen für unmöglich, da in den Augen der Schüler solche Verfehlungen im allgemeinen nicht für entehrend gelten. So bleibt die erste Aufgabe

einer Selbstverwaltung: die Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung. Hierbei sind wir nun der Ansicht: Jeder Schüler, der Anstand besitzt, wird sich ordentlich benehmen der Ordnung selbst halber und ohne Zwang; wer aber diesen Anstand nicht besitzt, wird sich einem Mitschüler noch weit weniger fügen als einem Lehrer. Wir glauben überhaupt nicht, daß sich der Schüler dem Mitschüler lieber unterordnet als dem Lehrer, es sei denn der Schüler besitze große Autorität. Hier besteht eben eine weitere Schwierigkeit: die Frage des Obmannes. Ein solcher muß Autorität haben und diese richtig verwenden. Körperstärke besitzt ja gewöhnlich Autorität, aber es ist nicht wahrscheinlich, daß sie immer richtig verwandt wird. Auch das Alter, das sonst die größte Vernunft hat, empfiehlt sich hier nicht; denn wer vernünftig ist, bleibt nicht so lange in einer Klasse, bis er alt für sie ist. Schließlich gute Schulleistungen — die finden ja gewöhnlich die geringste Autorität. Vereinigt in einer Person finden sich diese Möglichkeiten selten, und zwei oder drei Spitzen einer Klasse, das ist schlimmer als keine. Es liegt ferner die Gefahr vor, daß in diesem Fall, wo die Schüler mehr selbst für sich sorgen, schlechte Elemente weit größeren Einfluß gewinnen und weit schädlicher wirken können als unter Aufsicht der Lehrer. — Die Selbstverwaltung soll vor allem der Bekämpfung der doppelten Moral in der Schule dienen; aber wir glauben nicht, daß dies der richtige Weg ist, denn nach Ansicht der Schüler ist nicht dem Lehrer als Menschen gegenüber alles erlaubt, sondern nur der Lehrer als Vorgesetzter und Aufseher gilt als Feind. Wird daher ein Schüler Vorgesetzter und Aufseher und nimmt er seine Aufgabe ernst, so wird er ebenso hintergangen und als Feind angesehen, dem gegenüber alle Mittel erlaubt sind, wie früher der Lehrer. Er kann natürlich auch mit den Wölfen heulen, und es wird dann die Selbstverwaltung nur zu einem Mittel, ungestörter tun und lassen zu können, was beliebt. Wir halten es daher aus diesen Gründen für zwecklos, solche Versuche erst von Sekunda an zu machen, da dann die Anschauungen der doppelten Moral schon zu fest eingewurzelt sind, um ausgerottet zu werden. Unserer Ansicht nach muß von vornherein mehr dafür gesorgt werden, daß solche Anschauungen nicht aufkommen.'

Der Direktor:

'Wenn Sie Freiheiten, die Ihnen geboten wurden, nicht angenommen, wenn Sie insbesondere der Selbstregierung ablehnend gegenübergestanden haben, so war es mir und gewiß auch meinen Kollegen wertvoll, die Gründe kennen zu lernen, die Sie dazu bestimmten; ich freue mich und weiß Ihnen Dank, daß Sie sich offen und rückhaltlos darüber ausgesprochen haben. Hören Sie nun auch mit derselben Unbefangenheit, was ich darauf zu antworten habe.

Sie sagen einmal: Das ganze Experiment ist überflüssig; zwischen Lehrer und Schüler herrscht ein vollkommen befriedigendes Verhältnis; die Lehrer mißbrauchen nicht ihre Amtsgewalt, die Schüler nicht die ihnen gewährten, ausreichenden Freiheiten. Wozu also quieta movere?

Ich gebe gern zu und freue mich, bestätigen zu können, daß an unserer Anstalt in dieser Hinsicht befriedigende, ja vielfach vorbildliche Zustände herrschen und ein schönes Verhältnis gegenseitigen Vertrauens zwischen Lehrern und den meisten Schülern besteht. Aber bei den heutigen Versuchen mit der Selbstregierung der Schüler handelt es sich nicht um eine Anstalt, sondern um ein Prinzip, dessen Durchführbarkeit oder Undurchführbarkeit zu erproben ist. Und dazu ist zweifellos eine Schule geeigneter, wo ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern herrscht, als eine, wo das Gegenteil stattfindet. Deren gibt es aber doch heute noch recht viele.

Und auch bei uns steht nicht alles so, wie es sollte. Vor allem haben wir immer wieder Klage zu führen über Lüge und Täuschung nicht nur von seiten schlechter und verderblicher Elemente, die in keiner großen Schule fehlen, sondern auch durch sonst wohlgesittete und redliche Schüler. Es ist der Fluch der doppelten Moral, der das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern vergiftet und den Geist des vollen Vertrauens zwischen ihnen ständig stört. Was sie ihren Mitschülern gegenüber für un-

recht, ja schändlich ansehn, das glauben sich sehr viele auch unserer Jungen ihren Lehrern gegenüber erlauben zu dürfen. Ich nehme das nicht so tragisch wie manche andere, erblicke darin nicht einen unverbesserlichen sittlichen Defekt, sondern einen Überrest des Naturmenschentums, das in jedem Beschränker seiner Ungebundenheit einen Gegner erblickt, den mit allen Waffen zu bekämpfen erlaubt ist. Aber solche Überreste des Naturmenschentums passen nicht hinein in eine Kulturgemeinschaft; sie müssen unterdrückt werden. In einer patriarchalisch regierten Schule erscheint das kaum möglich; erleichtert aber wird es jedenfalls, wenn der Lehrer als zu bekämpfender Gegner so viel wie möglich ausgeschaltet und an seine Stelle der Mitschüler gesetzt wird, dem gegenüber Lüge und Betrug und Verrat als das gelten, was sie wirklich sind, als niederträchtig. Der Ahnung, daß dem so ist oder sein würde, entspringt ein Protest, den ich in der Festschrift der Realgymnasiasten finde: «Ach, wir können nicht mehr pfuschen, wenn die neue Art sich durchsetzt».

Das ist ja nun eine Begründung, die Sie, meine jungen Freunde, sicherlich alle weit von sich weisen, auf die ich daher nicht näher einzugehen brauche. Was Sie dann weiter gegen die Selbstverwaltung vorbringen, läßt sich dahin zusammenfassen, daß es schwierig, ja unmöglich sei, die Kompetenzen der Schülerorganisation und ihrer ausführenden Organe richtig zu bemessen und die geeigneten Kräfte zu finden, die mit der richtigen Einsicht die nötige Autorität verbinden.

Daß darin eine große Schwierigkeit besteht, gebe ich zu und gestehe ein, daß wir noch weit davon entfernt sind, sie überwunden und den richtigen Weg gefunden zu haben. Aber auf einem Gebiete des Schülerlebens hat sich die Selbstregierung doch schon eingelebt und bewährt, in den Schülervereinen; das hat ja eben noch Ihr Sprecher hervorgehoben. Eine Freiheit und Selbstbestimmung, wie sie da ausgeübt wird, hätte in meiner Jugendzeit noch für ganz unmöglich und unvereinbar mit der Schulzucht gegolten. Warum sollte es mit der Selbstregierung in der Schule nicht ähnlich gehen? Vielleicht gibt uns auch die Lösung des Problems in den Schülervereinen Fingerzeige für die bei der Selbstregierung in der Schule einzuschlagenden Wege.

Den einen der Gründe, weshalb mit den Versuchen — denn um mehr handelt es sich noch nicht — meiner Meinung nach fortzufahren ist, habe ich bereits angeführt: die Aussicht, die doppelte Moral ausschalten zu können und ein Verhältnis gegenseitigen Vertrauens zwischen Lehrern und Schülern herzustellen. Dazu kommt ein weiterer, für den Ihnen oder doch dem einsichtigeren Teil von Ihnen in Bälde ein volleres Verständnis aufgehen dürfte.

Aus der Gebundenheit des Elternhauses und der Schule treten die meisten von Ihnen hinein in einen Zustand fast schrankenloser Freiheit, wie er dem Menschen nur während der Universitätszeit vergönnt ist. Das ist ein so schroffer, unvermittelter Übergang, wie er sich im Leben selten wiederholt, und es kann nicht nur, es muß wohl auch die Aufgabe weiser Pädagogik sein, die Schroffheit, die Schärfe dieses Gegensatzes zu mildern. Bisher gewohnt, geleitet und geführt zu werden, sollen Sie nun auf einmal verstehen, sich selbst in vollem Umfang zu regieren, Ihr Tun und Lassen nach eigenem Ermessen zu bestimmen. Es ist kein Geheimnis, daß viele hoffnungsvolle Jünglinge an dieser Klippe scheitern und zugrunde gehen, und das wäre vielleicht zu vermeiden gewesen, wenn man sie beizeiten gewöhnt hätte, einen Teil der Verantwortlichkeit für ihr Handeln selbst zu übernehmen.

Damit bin ich zu dem dritten gewichtigen Argument gekommen, das für die Versuche mit der Selbstverwaltung spricht, und das ich Ihnen durch ein bekanntes Beispiel aus der Geschichte illustrieren möchte. Im Jahre 1806 war das patriarchalische Regiment in Preußen mit seinem Grundsatz des Gebietens von oben und des Gehorchens unten zusammengebrochen, und der geniale Staatsmann Stein mußte auf den Trümmern des alten Staatswesens einen Neubau errichten. Das Ziel, das ihm vorschwebte, war, das preußische Volk mit Gemeingeist und dem Gefühl der Mitverantwortlichkeit zu erfüllen, und er glaubte dieses Ziel erreichen zu können, wenn er

die von oben gegängelten und eingeschnürten Kräfte befreite und zur selbsttätigen Teilnahme an den Staatsangelegenheiten heranzöge. Der Erfolg hat dem großen Manne recht gegeben, wie Sie wissen, und wenn unsere heutigen politischen Zustände noch recht viel zu wünschen übrig lassen, so hat das in letzter Linie seinen Grund darin, daß dies Gefühl der eigenen Verantwortlichkeit vielen unserer Volksgenossen abgeht, daß sie wohl bereit sind, die Maßregeln der Behörde zu kritisieren und darüber zu räsonieren, aber versagen und beiseite stehen, wenn sie mitraten und -taten sollen.

Das sei nicht Ihre Art, meine lieben jungen Freunde, wenn Sie jetzt in das Leben hinaustreten. Seien Sie sich immer bewußt, daß Sie nunmehr nicht nur die Verantwortung für sich selbst zu übernehmen haben, daß Sie auch mitverantwortlich sind für das Wohlergehen einer jeden größeren Gemeinschaft, in die Sie eintreten; lassen Sie sich fortan leiten von dem kategorischen Imperativ des großen Kant: Handele stets so, als ob alles auf dich ankomme!'

Wie wir von zuständiger Stelle erfahren, ist die Stimmung der Schüler gegenüber der Selbstverwaltung an der erwähnten Anstalt auch heute noch die gleiche, wie sie seinerzeit der Sprecher der Abiturienten bekundete. Da es verfehlt wäre, den Schülern aufzudrängen, was sie nicht wollen, ist ein anderer Weg eingeschlagen worden, das Verantwortlichkeitsgefühl der Schüler auszubilden. Planmäßig wird die Bildung von Schülervereinen teils sportlicher teils wissenschaftlicher Art begünstigt und den Mitgliedern und Vorständen dieser Vereine die freieste Selbstbetätigung ermöglicht, andererseits die volle Verantwortung von ihnen gefordert. Schon jetzt gehört etwa ein Drittel der Anstaltschüler, vornehmlich natürlich aus den oberen und mittleren Klassen, solchen Vereinen an, hat also Gelegenheit auf einem ihm besonders zusagenden Gebiet sich selbständig zu betätigen und sich an das Gefühl eigener Verantwortlichkeit zu gewöhnen. Bis jetzt bewährt sich dieser Weg aufs beste und scheint der den lokalen Verhältnissen entsprechende zu sein. Das meinte auch Herr Prof. Foerster, als der Leiter der Anstalt gelegentlich mit ihm über das oben erwähnte Vorkommnis und das darnach einzuschlagende Verfahren sprach. P. B.

Geschichte der griechischen Sprache, I: Bis zum Ausgange der klassischen Zeit. Von O. Hoffmann, o. ö. Prof. an der Universität Münster. (Sammlung Göschen.) 159 S. Leipzig 1911. In Leinw. gebunden 80 Pf.

Je mehr die Einsicht an Boden gewinnt, daß die klassische Philologie mit der modernen Sprachwissenschaft, ihren Ergebnissen im einzelnen und ihrer ganzen Auffassung des Sprachlebens, wesentlich engere Fühlung zu nehmen hat, als sie bisher im allgemeinen hatte, um so willkommener ist jedes Buch, das in kurzer und klarer, auch dem nicht speziell sprachwissenschaftlich Geschulten verständlicher Darstellung wichtige Forschungsergebnisse der neueren griechischen und lateinischen Grammatik vorführt. Zu den Hilfsmitteln dieser Art gehört unzweifelhaft das hier anzuzeigende vortreffliche Büchlein des bekannten Gräzisten, das die äußere Geschichte der griechischen Sprache von Homer bis zum Durchdringen der Koine behandelt. Es bezeichnet sich als ersten Teil, und so darf man annehmen, daß im zweiten Teil der Entwicklungsgang des Griechischen als Volks- und als Literatursprache von der Koine bis zur Gegenwart hin dargestellt werden soll. Daß auch dieser Schlußteil vollen Anspruch auf das Interesse des Altphilologen haben wird, bedarf wohl kaum der besonderen Versicherung, nachdem sich immer klarer herausstellt, wie förderlich für die wirklich wissenschaftliche Erkenntnis einer Altertumssprache die Bekanntschaft mit ihrer neueren und neuesten Geschichte ist.

Da es heute gilt, dem humanistischen Gymnasium, damit es nicht hinter den berechtigten Ansprüchen unserer Zeit zurückbleibe, möglichst viel frisches Blut zuzuführen, und die heutige Sprachwissenschaft dies zu leisten an erster Stelle berufen ist, so sei Hoffmanns Büchlein ganz besonders dem Gymnasiallehrer ans Herz gelegt. Er findet hier in musterhafter Dar-

stellung vielerlei beisammen, was dem griechischen Unterricht nicht nur hinsichtlich der allzeit anzustrebenden wissenschaftlichen Richtigkeit des dem Schüler Dargebotenen zugute kommen kann, sondern auch dazu beizutragen vermag, den Unterricht von innen heraus zu beleben und dem Schüler interessant zu machen.

Der Verfasser teilt die Geschichte des Griechischen bis zum Hervortreten der attisch-ionischen κοινή in zwei Perioden, die 'Frühzeit' und die 'klassische Zeit'. Jene reicht von der Einwanderung der Griechen in das eigentliche Hellas bis zu dem Punkt, da ihre Ausbreitung über die Gebiete, die wir bei Beginn der Geschichte in ihrem Besitz finden, im großen und ganzen abgeschlossen war. Es wird geschildert, wie die griechische Sprache sich die Balkanhalbinsel eroberte und welche Einwirkungen sie dabei von den vorgriechischen Sprachen erfuhr, ferner wie nacheinander die drei Spracheinheiten des Ionischen, 'Achäischen' und Dorischen entstanden und durch die Wanderungen der Stämme sich ausbreiteten und miteinander vermischten.[1]) Die hauptsächlichsten Eigentümlichkeiten jeder dieser drei Gruppen werden aufgezählt und zum Teil näher erläutert. Der zweite Abschnitt handelt zuerst von dem Gegensatz der Volkssprache und der Hochsprache (Schriftsprache) und weiter von der Sprache der einzelnen Literaturgattungen von Homer bis zur klassischen attischen Prosa. Auch hier wird die sprachliche Verschiedenheit durch Eingehen auf die hauptsächlichsten Charakteristika, sei es ganzer Literaturgattungen, sei es einzelner Schriftsteller, wie z. B. des Herodot oder des Aristophanes, nach Umfang und Art nachgewiesen und erläutert. Dieser zweite Hauptabschnitt bringt auch dem Fachmann mancherlei Neues, neue Materialsammlungen und neue Auffassungen von Tatsachen.

Dem Werkchen wird sicher bald eine zweite Auflage beschieden sein. Daher mag es erlaubt sein, für diese einige Verbesserungsvorschläge noch folgen zu lassen. Nach S. 1 und 76 hätten die Homerischen Gedichte wahrscheinlich ums Jahr 600 ihre erste Niederschrift und damit ihre erste Redaktion gefunden. Das ist in einem auf einen weiteren Leserkreis berechneten Buch zu apodiktisch gesagt. Es sollte etwa heißen: Die Zeit der ersten Niederschrift ist noch unermittelt, sicher aber geschah sie nicht später als zirka 600. Oder es sollte wenigstens ein Hinweis etwa auf Cauers 'Grundfragen'[2] nicht fehlen. — S. 15. Weshalb Hoffmann die in jeder Hinsicht glaubhafte Deutung von ναός lesb. ναῦος als *νασϝός (zu ναίω) völlig verschmäht und Entlehnung aus einer nichtgriechischen Sprache annimmt, ist mir unklar. — S. 29. Daß in ion. μεσ-αμβρίη die zu erwartende Vokaldehnung in der Kompositionsfuge fehle, ist mindestens mißverständlich gesagt. Vgl. φιλ-άνθρωπος: φιλάνωρ u. dgl. — Was S. 124 und S. 148 über die Quelle der unattischen -σσ- und -ρσ- (att. -ττ- und -ρρ-) bei den Tragikern und bei Thukydides ausgeführt wird, ist so nicht haltbar. -ττ-, -ρρ- sollen in den Augen dieser Schriftsteller zu sehr den Stempel volkstümlicher Provinzialismen an sich getragen haben, sie sollen aber auch aus keinem bestimmten fremden literarischen Dialekt stammen, sondern als die 'gemeingriechischen' Formen vor jenen Provinzialismen den Vorzug erhalten haben. Dieses 'Gemeingriechische' wäre aber doch nur eine Abstraktion jener Sprachkünstler gewesen! Und warum sollen gerade die -ττ- und -ρρ neben so vielen anderen Attizismen, die von den attischen Schriftstellern **nicht** verschmäht wurden, den Eindruck des Plebejischen gemacht haben? Dieser Eindruck könnte sich doch höchstens erst daraus ergeben haben, daß irgendwelche vornehmeren **Schriftsteller** -ττ-, -ρρ- gemieden hatten. — S. 131. πλεῖν 'plus' war sicher nicht Kürzung aus πλεῖον, sondern wahrscheinlich Umformung eines *πλεῖς = air. *lia* (hierüber zuletzt Güntert IF. 27, 16, Osthoff, Morph. Unt. 6, 263). — S. 132. Die Lakedaimonier sprachen für ϑ nicht eine interdentale Spirans (engl. *th*), sondern *s*, wie noch heute die Tsakonen. — Schließlich noch eine Äußerlichkeit. Könnte sich der verehrte Verfasser nicht ent-

[1]) Zu der Hoffmann eigentümlichen Gruppierung der Dialekte vergleiche man Thumb, Handbuch d. griech. Dialekte (Heidelberg 1909) S. 69 f.

schließen, den Gebrauch des Dativ-*e* entsprechend der heutigen Gepflogenheit einzuschränken? Er schreibt nicht nur z. B. *dem Erzählungsstile*, sondern auch *dem Dialekte, dem Nominative, dem Peloponnese*, was den mittel- und oberdeutsch Beheimateten arg zuwider ist. Gegen diese rein papiersprachliche Ausdehnung des *-e* läßt sich dasselbe sagen, was der Verfasser S. 62 f. über die Beibehaltung der Endungen *-οισι*, *-αισι* für *-οις*, *-αις* in der Sprache der 'hohen Kanzlei' spottend bemerkt.

KARL BRUGMANN.

Berichtigung

Die Zahl der zum diesjährigen Archäologischen Ferienkursus in Berlin zugelassenen Teilnehmer ist von dem Berichterstatter oben S. 372 nicht ganz vollständig angegeben worden, übrigens ohne daß ihm daran eine Schuld beizumessen wäre. Wir werden davon in Kenntnis gesetzt, daß außer den erwähnten 33 noch einige andere Teilnehmer zugelassen waren, unter ihnen — wie auf besonderen Wunsch der maßgebenden Stelle nachgetragen wird — einer aus dem Königreich Sachsen.

Die Redaktion.

CHRISTIAN MUFF

Von Bruno Kaiser



Mit Christian Muff, dem Rektor der Landesschule Pforta, ist am 6. April d. J. einer der bekanntesten deutschen Schulmänner, einer der entschiedensten Vertreter des humanistischen Gymnasiums, einer der besten Menschen von uns gegangen. Wenn ich versuche, ein Bild seines Lebens zu geben und seine vielseitige Wirksamkeit andeutend zu würdigen, erfülle ich damit nicht nur die Pflicht der Pietät gegen den Entschlafenen, sondern ich hoffe auch seinen zahlreichen Freunden damit einen willkommenen Dienst zu leisten.[1])

Christian Fürchtegott Muff wurde am 14. August 1841 als jüngstes Kind einer zahlreichen Familie in dem niederhessischen Städtchen Treffurt an der Werra geboren. Sein Vater Johann George Muff (geb. 22. Juli 1783) war dort Förster des Fürsten Chlodwig zu Hohenlohe-Schillingsfürst, der nach dem Tode des letzten Landgrafen von Hessen-Rotenburg († 1834) die Herrschaft Treffurt überkommen hatte: er erhielt, als er am 1. Januar 1856 nach langer Dienstzeit in ehrenvollen Ruhestand versetzt wurde, den Charakter als Fürstlich Hohenlohischer Oberförster und hat, allgemein geachtet, bis 1869 († 3. Januar)

[1]) Außer einigen Papieren aus dem Nachlaß habe ich Erinnerungen an Muffs Hallische Lehrerzeit benutzen können, die mir Herr Staatsrat Prof. Dr. R. Kobert in Rostock freundlichst zur Verfügung gestellt hat. Eine Würdigung Muffs habe ich zuerst in der Kreuzzeitung, Beilage zu Nr. 173 vom 12. April 1911, versucht; ein anderer Nachruf von v. F.-W. findet sich ebd. in Nr. 171 vom 11. April. Seitdem sind erschienen: Ein Gedenkblatt auf Chr. Muffs Grab. Predigt, gehalten am ersten Sonntage des Pförtner Schulanfangs (Sonntag Quasimodogeniti [23. April] 1911), von Prof. K. Pahncke, Geistl. Inspektor. Gedruckt bei H. Sieling, Naumburg a. S. — Außerordentliches Ecce für den Rektor der Königl. Landesschule Pforta Prof. Dr. Chr. Muff, Geh. Regierungsrat, gehalten am 22. April 1911 von Prof. Dr. Max Hoffmann. Naumburg a. S., Druck von H. Sieling 1911. — † Christian Muff. Von G. Uhlig, im Humanist. Gymnasium XXII 99—103.

gelebt; seine Mutter Susanne geb. Troll (geb. 25. August 1801) hat noch die Freude gehabt, ihren jüngsten Sohn in eine leitende Stellung aufrücken zu sehen († 28. September 1881). Muff erhielt den ersten Unterricht in seiner Heimatstadt; Ostern 1856 wurde er in die Quinta des Gymnasiums im nahen Mühlhausen aufgenommen; am 23. März 1861 erhielt er hier das Zeugnis der Reife. Das Mühlhäuser Gymnasium stand damals unter der Leitung des Direktors Dr. Chr. Haun; durch ihn und den Prorektor Dr. K. Fr. Ameis, den trefflichen Homerkenner, wurde Muff aufs Studium der Philologie hingeleitet. Die Fähigkeiten des Knaben wurden früh erkannt; sein ernster Sinn, sein fester Charakter, sein lebhaftes Interesse an den Gegenständen des Unterrichts erweckten die Freude seiner Lehrer; bemerkenswert ist, daß sein vorzüglicher Vortrag schon damals auffiel. Bei Schulfeierlichkeiten durfte er deshalb mehrfach als Sprecher auftreten. Ostern 1859 trug er als Sekundaner ein von ihm selbst verfaßtes, noch erhaltenes Gedicht auf die Schlacht von Kollin vor (18 Strophen, die nach Inhalt und Form von Uhlands 'Graf Eberhard' abhängig sind); als Primaner hielt er am 15. Oktober 1860, dem Geburtstage des Königs Friedrich Wilhelm IV., eine französische Rede: Réflexions de Frédéric le Grand au tombeau du grand Électeur.

Am 13. April 1861 wurde Muff unter die akademischen Bürger der Universität Halle aufgenommen; an dieser hat er seine gesamte Studienzeit verbracht. Er widmete sich in erster Linie dem Studium der klassischen Philologie; Theodor Bergk und Gottfried Bernhardy waren darin seine Lehrer. Bei beiden hat er in jedem Semester mindestens ein großes Kolleg 'sehr fleißig' gehört; dazu hat er an den von ihnen geleiteten Seminarübungen zwei Jahre hindurch 'mit rühmlichem Fleiße' teilgenommen. Die größere Wirkung scheint indessen Bergk auf ihn geübt zu haben; wenigstens wählte er für seine spätere wissenschaftliche Arbeit ein Gebiet, auf dem vornehmlich Bergk tätig gewesen war. Neben den philologischen gingen geschichtliche und philosophische Studien einher, in denen Hertzberg, Leo, Dümmler und der Hegelianer Jul. Schaller seine Führer waren. Auf dem Umwege über die Ästhetik, für die ihn Schaller begeisterte, ist Muff zuletzt auch noch zu eindringenderem Studium der deutschen Literatur geführt worden, das ihm ursprünglich ganz fern lag. Ein zünftiger Germanist ist er aber nie geworden, und als er später sein großes Lesebuchwerk schuf, überließ er die Herstellung des mittelhochdeutschen Teiles einem andern.

Nachdem Muff am 14. Juni 1864 exmatrikuliert worden war, fanden seine Studien durch das Doktor- und das Staatsexamen ihren äußeren Abschluß. Zum Dr. phil. wurde er am 1. August 1864 auf Grund einer sorgfältigen Dissertation über die römischen Altertümer in der Äneis[1]) durch den Prodekan J. E. Erdmann promoviert; die Prüfung für das höhere Lehramt bestand er am 4. März 1865. Das Zeugnis, das ihm über die Prüfung im Deutschen aus-

[1]) Antiquitates Romanae in Vergilii Aeneide illustratae. Pars I. Antiquitates domesticae (58 S.). Die Schrift bietet im wesentlichen eine geordnete Stellensammlung, der aus sonstiger Überlieferung Parallelen hinzugefügt sind.

gestellt wurde, ist für die Besonderheit seiner Interessen wie für seine pädagogischen Anlagen bezeichnend: 'In der deutschen Probelektion behandelte er das gegebene Thema «Über das Wesen des Schönen und der Kunst» mit ebensoviel Gründlichkeit als Gewandtheit. Es gelang ihm vollständig, die ästhetischen Begriffe klar zu machen, auch wußte er durch geschickt gestellte Fragen die Schüler zu eigenem Nachdenken anzuregen und sie in ununterbrochener Teilnahme zu erhalten; er besitzt bereits eine nicht geringe Herrschaft über die Sprache.'

Muff hat als unbemittelter Student die Hochschule bezogen und hat für seinen Unterhalt größtenteils selbst sorgen müssen. Um so dankbarer war er für das Glück, das ihn der Familie des Hallischen Buchhändlers Mühlmann zuführte. Muff studierte schon einige Semester, als er die Bekanntschaft des jungen Studenten Otto Mühlmann machte; die beiden wurden schnell intim; Ottos Mutter, die verwitwete Frau Lina Mühlmann, erkannte, daß dieser Verkehr für ihren Sohn überaus segensreich war, und öffnete dem Freunde gern ihr Haus. Als jener dann früh starb, übertrug sie all ihre mütterliche Liebe auf ihn und gewann allmählich in ihm vollen Ersatz für den, den sie verloren hatte. Muff hat von der edlen Frau viel Güte erfahren und hat sie ihr mit hingebender Verehrung gelohnt; er ist, solange sie lebte (sie starb 1905) immer wieder in ihr Haus zurückgekehrt und hat ihr bis an sein eigenes Ende dankbar nachgetrauert. Ich verrate damit kein Geheimnis. Bei der Abschiedsfeier, die dem Direktor Adler und ihm selbst am 6. August 1880 im Konzertsaal in Halle veranstaltet wurde, hat Muff selbst über seine Beziehungen zu seiner mütterlichen Freundin sich vor einer großen Versammlung ausgesprochen: 'Es ist nur zu wahr, und ich benutze diese Gelegenheit, es freudig zu bekennen, daß mir jenes Haus eine Quelle des Segens geworden ist, mir für Geist, Seele und Leib stärkende Nahrung geboten und in erster Linie dazu beigetragen hat, mein Leben in Halle zu einem so reich befriedigten und überaus glücklichen zu gestalten. Was wäre aus mir geworden, wenn ich nicht dort eine zweite Heimat gefunden hätte! Ich wäre sicher längst nicht mehr hier.'

Muff war als Student eine lange und hagere Erscheinung; er trug das Haar bis auf die Schultern herabhängend und ging lässig gekleidet; dazu wurde die Lebhaftigkeit des Auges durch starkes Schielen beeinträchtigt; dieser Fehler ist erst später durch eine zweimalige Operation von Prof. A. Gräfe beseitigt worden. Damals war er neben körperlicher Schwäche der Grund, daß Muff vom Heeresdienste als dauernd unbrauchbar zurückgewiesen wurde. Er hat das immer schmerzlich beklagt, zumal da ihm dadurch die Teilnahme an den drei großen Kriegen versagt blieb.

Ostern 1865 trat Muff als Inspektionslehrer an der Waisenanstalt in die Franckeschen Stiftungen ein; diesen anstrengenden Dienst — er begann im Sommer um 5, im Winter um 6 Uhr früh und währte fast ununterbrochen bis nach 10 Uhr abends — hat er 2 Jahre lang treu verwaltet, immer froh und immer bereit, jedermanns Wünsche anzuhören und, wenn möglich, auch zu erfüllen. Gleichzeitig leistete er von Ostern 1865 ab als Kollaborator an der

Lateinischen Hauptschule das vorgeschriebene Probejahr ab; nach diesem und nachdem er ehrenvolle Anträge, nach Wernigerode oder ans Kloster U. L. Frauen in Magdeburg überzugehen, abgelehnt hatte, wurde er mit dem 1. April 1866 endgültig als Kollaborator angestellt. Am 2. April 1867 wurde er zum 'Oberlehrer und Kollegen an der Lateinischen Schule' befördert; dieser hat von da an seine Tätigkeit in Halle allein gehört.

Die Jahre, in denen Muff an der Latina lehrte (1865—1880, seit 18. September 1875 als Professor) sind die Blütezeit seiner wissenschaftlichen Arbeit.

Mit Eifer wandte er sich der Erforschung des griechischen Dramas zu; es wird erzählt, daß er oft genug selbst das Mittagessen über seinen Studien vergaß. Die ersten Untersuchungen galten der Komödie. Ein Buch 'Über den Vortrag der chorischen Partien bei Aristophanes' (1872) will 'auf methodischem Wege allgemeingültige Gesichtspunkte' für die Lösung der Frage gewinnen, 'wie die chorischen Partien unter Koryphäus und Gesamtchor, resp. Halbchöre oder einzelne Choreuten zu verteilen sind' (S. 1—133), 'und schließlich auf Grund der gewonnenen Resultate alles Chorische im Aristophanes Schritt für Schritt hinsichtlich seines Vortrages genauer charakterisieren' (S. 134—175); es wird durch eine Abhandlung über 'den Chor in der Attischen Komödie vor Aristophanes' (1871) ergänzt, in der Muff versucht, 'sogut es bei dem Mangel einer zusammenhängenden Überlieferung gehen will, die allmähliche Ausbildung des Chores zu betrachten, und nachzuweisen welche Phasen der Entwicklung er von seinem Ursprunge an bis zu Aristophanes hin zu durchlaufen hatte'. Außerdem ging aus diesen Studien ein kurzer Aufsatz 'De exitu Vesparum Aristophanis fabulae' (1872) hervor. — Länger wurde Muff durch die attische Tragödie gefesselt. Im Herbst 1874 kündigte er in einem öffentlichen Zirkular an, daß er gemeinschaftlich mit Richard Arnoldt die chorische Technik der Tragiker behandeln werde; der Plan wurde aber bald aufgegeben, da bei aller Übereinstimmung in den Hauptpunkten die Ansichten der Freunde in den Einzelheiten zu weit auseinander gingen. Statt dessen teilten sich die beiden in die Aufgabe; Muff veröffentlichte 1877 'Die chorische Technik des Sophokles', Arnoldt ein Jahr später 'Die chorische Technik des Euripides'. Muff verfährt hier wie in seinem Buche über Aristophanes; nachdem er im ersten Teile (S. 1—51) vom Chor, den Chorliedern, dem Vortrag der chorischen Partien im allgemeinen gehandelt hat, gibt er im zweiten Teil (S. 52—318) auf Grund der gewonnenen Einsichten eine eingehende Analyse der einzelnen Stücke. Zuletzt zog er auch Aischylos in den Kreis seiner Forschung; er war an diesem älteren Tragiker bis dahin vorübergegangen, weil dieser ihm die schwierigsten Probleme bot. 1878 erschien eine Abhandlung über den Chor in den Persern, 1882 über den Chor in den Sieben. Damit brach Muff seine chorischen Studien ab.

In den genannten Schriften steckt viel Scharfsinn und eine Unsumme fleißigster, leider aber auch recht unfruchtbarer Arbeit. Die Fragen, die Muff sich zu beantworten vorgenommen hatte, sind mit unseren bisherigen Mitteln nur zum kleinen Teile lösbar, und er selbst war sich klar, daß 'bei dem Mangel einer sicheren Überlieferung vieles problematisch bleiben werde und müsse'.

So hat er zwar manche beachtenswerte Anregung gegeben, aber mit der großen Masse seiner Aufstellungen doch mehr Widerspruch als Zustimmung gefunden.

Um so einmütiger ist das Lob, das dem Lehrer Muff gespendet wurde. Gründliche wissenschaftliche Ausbildung, Begeisterung für die Gegenstände seines Unterrichts, eine fast unheimliche Lebhaftigkeit und eine hinreißende, aus dem Innersten quellende Beredsamkeit — von 'christianischen Reden' sprachen seine Schüler —, Freundlichkeit gepaart mit Strenge, dazu eine gewisse burschikose Art, mit der Jugend umzugehen, machten ihn zu einer einzigartigen Erscheinung unter den damaligen Lehrern der Latina. 'Wenn er ins Klassenzimmer trat', schreibt mir Herr Staatsrat Kobert, 'waren wir alle — auch die Faulsten nicht ausgenommen — elektrisiert und blieben es, bis er die Klasse verließ. Während die Schulstunden anderer Lehrer uns oft lang wurden, kam dies bei ihm nie vor. Er saß nie still; er war überall, und beim Durchgehen knuffte und stieß er jeden einzelnen, teils um ihm seine Freundschaft zu bezeichnen, teils um ihn anzuregen'.[1]) Ähnlich rühmt ein anderer 'alter Lateiner' 'den sprudelnden jugendlichen Oberlehrer'. 'Was Muff uns in den Unterrichtsstunden gab', berichtet er, 'das war nicht Wissen — wenngleich seine Prima in Sicherheit des Wissens und Beherrschung des Stoffes es vielleicht mit jeder anderen aufnahm —, das war Lebensinhalt! Wenn er uns mit Goethes Faust hineinblicken ließ in die Tiefen menschlichen Forschens und Suchens und Irrens; wenn er mit Iphigenie uns die Frage nach Erlösung von Schuld nahe brachte, nicht ohne Hinweis auf die wirkliche Erlösung; wenn er im Laokoon uns einführte in die Welt des Schönen und ihre Gesetze; oder wenn er Homers Welt der Menschen und der Götter uns erschloß oder den Sinn weckte für Horazische Rhythmen, oder Sophokleische Chöre uns durch die Seele zittern ließ oder uns in die Tiefen der antiken Tragödie hineinschauen ließ und in das unerbittliche Schicksal und die tragische Klage, die schließlich als Grundton im edelsten Heidentum durchklingt: «das Beste ist doch, nie geboren zu sein!» — das war Lebensinhalt des Großen, Edlen, Wahren und Schönen, den er uns erschloß, und nie ließ er einen Zweifel darüber, daß diese ganze Welt, die die Menschenseele erfüllt, ihre Verwirklichung und Vollendung findet in dem Einen, in Christus, dem ewigen Gottessohn! All das Höchste und Beste, das je der Menschengeist suchte, hoffte und fand er in Lebenseinheit mit ehrlichem, überzeugtem Christenglauben. Glücklich die Jugend, die solche Mitgift fürs Leben empfängt! Das war die Maienzeit seines Lebens auf der Latina in Halle'.[2])

Die Leitung der Franckeschen Stiftungen lag in den Händen des ehrwürdigen Gustav Kramer (bis 1878; † 1888); Rektor der Latina war der alte Portenser Dr. Franz Theodor Adler (Mich. 1863—Mich. 1878; von da bis 1880

[1]) Vor mir liegt die 'Muffzeitung', ein Bericht über den Lateinerkommers vom 6. August 1880. Sie enthält unter Nr. 3 'Eine Horazstunde in UI', die trotz der scherzhaften Absicht doch wohl ein getreues Bild der 'handgreiflich-anregenden Methode' gibt, die M. befolgte.

[2]) 'Ein Kranz auf Muffs Grab.' Aus der Hallischen Zeitung abgedruckt im Naumburger Kreisblatt Nr. 89 vom 14. April 1911.

war er Direktor der gesamten Stiftungen)[1]), seit 1878 der bekannte Pädagoge Otto Frick (1878—1880; 1880—1892 Direktor der Stiftungen). Sie alle erkannten die blendenden Fähigkeiten Muffs neidlos an; sie legten früh den Unterricht in den obersten Klassen in seine Hände; sie hielten ihn zuletzt für unentbehrlich, wenn die Latina nicht Schaden leiden sollte. Als Muff 1880 nach Stettin berufen wurde, um dort ein neues Gymnasium einzurichten, schrieben ihm Adler und Frick gemeinschaftlich am 23. März 1880 folgenden Brief, der in den Annalen der höheren Schule vielleicht einzig dasteht: 'Hochzuverehrender Herr Professor! Kam uns die Nachricht von Ihrer Berufung als Dirigenten an das neu zu gründende Wilhelms-Gymnasium in Stettin nicht unerwartet, hatten wir vielmehr derselben schon lange mit Bangen entgegengesehen, so war uns die Bestätigung derselben doch nicht minder schmerzlich. Sie fingen Ihre Lehr- und Erziehertätigkeit von der untersten Stufe hier an und haben sie bis jetzt fortgesetzt, wo Sie zu den Schätzen der Latina gehörten. Wir sahen Sie deshalb voll als den Unseren an. Wir können uns darum unsere Schule ohne Ihre Tätigkeit nicht denken, wenigstens wird sie ohne dieselbe eine ganz andere. Wir haben nun darauf gesonnen, ob es nicht möglich wäre, Ihnen an der Latina eine ähnliche Stellung, wie die in Stettin, zu bieten und Sie dadurch zu halten. Eine solche Gelegenheit ist jetzt gegeben. Der mitunterzeichnete Direktor ist zu der Überzeugung gekommen, daß er mit gebrochener Kraft unfähig sei zu weiterer Führung seines Amtes, und hat beschlossen, sich zu Michaelis 1880 pensionieren zu lassen. Dadurch wird das Rektorat an der Latina frei. Dieses und das Kondirektorat der Stiftungen tragen wir Ihnen hiermit an. Wir sind der Überzeugung, daß Sie der Latina gern Ihre Kräfte widmen werden, und bitten Sie darum, das Stettiner Verhältnis, so es möglich ist, rückgängig zu machen und der Unsere zu bleiben.' Es scheint, daß Muff auf die Anregung einging; aber das Stettiner Provinzialschulkollegium gab ihn nicht mehr frei; so schied er von Halle, begleitet von den Segenswünschen seiner Vorgesetzten, seiner Schüler, zahlreicher Freunde und Verehrer, die er sich auch in der Bürgerschaft gewonnen hatte.

Am 11. Oktober 1880 wurde das König-Wilhelms-Gymnasium in Stettin mit 4 Gymnasial- und 2 Vorschulklassen eröffnet und Muff durch Geh. Rat Dr. Wehrmann als sein erster Oberlehrer und einstweiliger Dirigent verpflichtet; $1\frac{1}{2}$ Jahre später wurde er, noch ehe der Ausbau der Anstalt vollendet war, zum Königl. Gymnasialdirektor ernannt. 'Mit sicherer und glücklicher Hand' hat er die neue Schule zu schneller Blüte gebracht; als er sein Amt antrat, hatte sie nur 8 Lehrer und 142 Schüler; als er es seinem Nachfolger übergab, zählte sie 16 Lehrer und 413 Schüler und nahm durch ihre Leistungen einen ebenbürtigen Platz neben den älteren Gymnasien der Stadt ein. Auch ihr erstes

[1]) Muff hat ihm unmittelbar nach seinem Tode (17. September 1883) den Nekrolog geschrieben. Dieser läßt in überraschender Weise erkennen, wieviel Muff aus Adlers Führung des Rektorats gelernt hat. Manchmal möchte es fast scheinen, als hätte Muff dem verehrten Manne unbewußt Züge des eigenen Wesens geliehen.

Heim vertauschte sie schon unter seiner Leitung mit einem neuen, stattlicheren Schulgebäude; es wurde am 12. April 1888 feierlich eingeweiht. Seit Vollendung der Anstalt (Ostern 1885) hat Muff für sich den ihm in Halle liebgewordenen Unterricht erwählt: Deutsch, Griechisch und Horaz in O I, dazu anfangs auch Horaz in U I; nachher nötigten ihn der wachsende Umfang der Geschäfte und die Pflichten, die ihm durch Errichtung eines Seminars an seinem Gymnasium erwuchsen, die Zahl seiner Unterrichtsstunden einzuschränken. — Vielfache Gelegenheit fand Muff in seinem Stettiner Amte, von seiner Beredsamkeit Gebrauch zu machen. 1888 starben die beiden ersten Kaiser des neuen Deutschen Reiches; 1890 folgte ihnen die greise Kaiserin Augusta in die Ewigkeit nach; am 10. November 1883 wurde das Luther-Jubiläum gefeiert; 1891 der 100jährigen Wiederkehr des Geburtstages Theodor Körners gedacht. Bei allen diesen Gelegenheiten nahm Muff selbst das Wort, um das Bild derer, denen die Schulfeier galt, seinen jugendlichen Zuhörern ins Herz zu prägen. Dazu sprach er regelmäßig bei der Sedanfeier seiner Schule; mehrfach hielt er auch am Kaisersgeburtstage die Festrede. Aber er beschränkte sich als Redner nicht auf den Kreis der Schulgemeinde, sondern wie er es schon in Halle getan hatte und wie es ihm bis zuletzt liebe Gewohnheit geblieben ist, so trat er auch in Stettin häufig mit öffentlichen Vorträgen vor die Bürgerschaft; er verband damit in der Regel die Förderung irgendeines guten Zwecks, eines wohltätigen oder kirchlichen Vereins. Diese Vorträge sind zum guten Teil nachher gedruckt worden und haben auch so viele freundliche Zustimmung gefunden. Noch aus der Hallischen Zeit stammen 'Antik und Modern' (1879) und 'Was ist Kultur?' (1880); in Stettin entstanden 'Theater und Kirche' (1882), 'Zwei Titanen, Prometheus und Faust' (1883), die zuletzt in Buchform zusammengefaßten Betrachtungen über 'Das Schöne' (1887), die in den Jahren 1886—1892 im Stettiner Lehrerverein gehaltenen 'Sieben Sedan-Reden' (1895); ob auch sein Hauptwerk, der 'Idealismus' (1. Aufl. 1890), auf solche öffentlichen Vorträge zurückgeht, vermag ich nicht festzustellen. Die Stoffe, die in diesen Schriften behandelt sind, sind sehr verschiedener Art, aber der Geist ist überall der gleiche: ein im christlichen Glauben begründeter Idealismus, der die eigene Begeisterung für alles Gute, Schöne und Wahre allen Menschen mitteilen und durch sie alle Übel in der Welt überwinden möchte, dazu ein glühender Patriotismus, der sich nicht genugtun kann, die Herrlichkeit des Vaterlandes zu preisen und zu unverbrüchlicher Königstreue zu mahnen. Muff war ein geborener Redner, der seine Zuhörer vom ersten Worte an fortzureißen wußte; er sprach stets frei, scheinbar wie es der Augenblick ihm eingab, obgleich er seine öffentlichen Vorträge stets bis aufs Wort sorgsam ausgearbeitet hatte; seinem wohlklingenden Organ standen alle Tonarten zur Verfügung; dazu begleiteten seine Worte lebhafte Gesten; der Redner und seine Rede verschmolzen gleichsam zur Einheit. So hat er denn mit seinen Vorträgen in allen Kreisen Stettins Anklang gefunden. 'Ungezählten hat er durch seine warmen, überzeugenden Worte in Schrift und kühner Rede den rechten Weg gewiesen, Kopf und Herz gestärkt', schrieb mir anläßlich seines Todes ein hoher Offizier, der in Stettin ihn öfter gehört hat.

Schönen Ausdruck fand die Verehrung, deren er sich allgemein erfreute, bei seinem Abschied von Stettin; sowohl an dem Festmahl, das ihm zu Ehren am 23. März 1893 veranstaltet wurde, wie an dem Kommers, der auf die Abschiedsfeier in der Schule und den ihm von seinen Schülern dargebrachten Fackelzug am 25. März folgte, beteiligten sich Männer aus allen Ständen, an ihrer Spitze der Oberpräsident Staatsminister von Puttkamer als Leiter des Provinzialschulkollegiums, das Muff ungern scheiden sah und ihm aufrichtig für seine ersprießlichen Dienste dankte.

Muff verließ Stettin, um, der Aufforderung des Unterrichtsministers Dr. Bosse folgend, die Leitung des weit größeren Königlichen Wilhelms-Gymnasiums in Kassel zu übernehmen; am 11. April 1893 wurde er durch Geh. Rat Lahmeyer mit herzlichen Worten des Vertrauens in dies neue Amt eingeführt. Es schien, als sollte er es nicht lange verwalten; schon im Juni erkrankte er schwer an einem Magengeschwür, das heftige Blutungen zur Folge hatte und seine Kräfte schnell verzehrte. Er hat damals wochenlang mit dem Tode gerungen; erst eine Reise nach Karlsbad gab ihm im Spätsommer die Gesundheit wieder, wenn er auch von da an im Essen und Trinken vorsichtig bleiben mußte. Michaelis 1893 konnte er ins Amt zurückkehren und hat es nun bis zum Herbst 1898 mit reichem Segen geführt. Am Unterricht beteiligte er sich in der Art, daß er in jeder der vier Primen einige Stunden übernahm, und zwar gab er in einer Deutsch, mit der zweiten las er griechische Dichter, den beiden anderen erklärte er seinen geliebten Horaz. Auch in Kassel ließ er es sich nicht nehmen, an außerordentlichen Festtagen selbst als Redner aufzutreten; am 18. Januar 1896 erinnerte er an die Aufrichtung des Deutschen Reiches; am 16. Februar 1897 feierte er Melanchthon als Praeceptor Germaniae; am 22. März 1897 hielt er die Gedenkrede zum 100jährigen Geburtstage Kaiser Wilhelms I. Ebenso setzte er seine öffentliche Tätigkeit in Kassel fort und verpflichtete sich den Vaterländischen Frauenverein durch seine überaus zahlreich besuchten Vorträge zu innigem Danke. Zu den vorgesetzten Behörden unterhielt er wie schon in Stettin die freundschaftlichsten Beziehungen; der damalige Oberpräsident Magdeburg und der Provinzialschulrat Geh. Rat Lahmeyer haben fast an jeder der von ihm geleiteten Schulfeiern teilgenommen.

Die Kasseler Jahre brachten Muff auch in Verbindung mit dem Großherzoglichen Hause von Sachsen-Weimar. Er leitete die wissenschaftliche Ausbildung der Prinzen Wilhelm Ernst und Bernhard Heinrich, bis diese nach dem Tode ihres Vaters, des Erbgroßherzogs Karl August († 20. November 1894), von Kassel abberufen wurden, und erwarb sich durch die klare und männliche Art, in der er seine Ratschläge gab, und durch das hingebende Interesse, das er den Prinzen erwies, die lebhafteste Dankbarkeit. Zahlreiche Briefe und Telegramme von Mitgliedern des Weimarischen Hauses, die er alle als einen kostbaren Schatz sorgfältig aufbewahrt hat, mannigfache Erinnerungsgaben des jetzigen Großherzogs Wilhelm Ernst, oft wiederholte Einladungen an den Weimarischen Hof beweisen mehr noch als das ihm 1895 (26. Juli) verliehene Ritterkreuz 1. Abteilung des Großherzogl. Sächsischen Hausordens der Wach-

samkeit, wie sehr seine Dienste und seine fortdauernde treue Teilnahme an allen Schicksalen ihres Hauses von den hohen Herrschaften geschätzt wurden.

Am 18. Oktober 1898 wurde Muff durch den Oberpräsidenten der Provinz Sachsen Staatsminister von Bötticher als Rector Portensis installiert.[1]) Er übernahm damit ein angesehenes, aber auch sehr vielseitiges und arbeitsreiches Amt; denn der Pförtner Rektor ist nicht allein der Leiter eines großen Kollegiums, sondern ist auch an einer umfangreichen, besondern Beamten anvertrauten Verwaltung beteiligt, zu der u. a. das Patronat über zahlreiche Pfarreien gehört; er ist nicht nur im selben Maße wie an anderen Schulen für Unterricht und Erziehung verantwortlich, sondern auch durch die Aufsicht über ein großes Alumnat (mehr als 180 Alumnen) in Anspruch genommen; er hat zudem mit einer Jahrhunderte alten Überlieferung zu rechnen, deren Vorzüge und auch Mängel sich nicht dem ersten Blick erschließen.

Muff hat keine Mühe gescheut, allen diesen Aufgaben gerecht zu werden. Er hat seinen Einfluß auf die Verwaltung benutzt, um die äußere Lage von Lehrern und Schülern zu bessern. Er hat in langen Verhandlungen erreicht, daß zwei stattliche Lehrerwohnhäuser neu errichtet und das baufällige 'Fürstenhaus' so umgebaut wurde, daß es heute vier geräumige Wohnungen enthält, die allen Ansprüchen genügen; er hat die Zahl der Dienstgärten vermehrt und ist auch sonst erfolgreich für die wirtschaftlichen Interessen seiner Lehrer eingetreten. Er hat im Alumnat einige Schülerstuben umbauen lassen, daß sie mehr Licht und Luft bekämen, hat die mangelhafte alte Gasbeleuchtung in der ganzen Schule durch elektrisches Licht ersetzt (1907/8), hat einigen Schlafsälen, auf denen es im Winter zu kalt war, Zentralheizung gegeben; er hat für Verschönerung des Schulgartens gesorgt, hat im Schulwalde neue Spazierwege anlegen, alte ausbessern lassen. Er hat Mittel flüssig gemacht, um eine stetige Vergrößerung der Kunstsammlung zu sichern; er hat für die baulichen Altertümer der Pforta das regste Interesse gehabt und hat namentlich die Wiederherstellung ihres köstlichsten Kleinodes, der Abtskapelle, mit unermüdlichem Eifer betrieben, so daß sie in kurzem in alter Pracht erstehen wird.

Des Alumnatslebens hat sich Muff mit aller Sorge angenommen. Wenn er auch niemals die Pflichten des Hebdomadars auf sich genommen hat, so hat er sich doch über alle Einzelheiten unterrichten lassen und ist oft im Alumnat erschienen, um nach dem Rechten zu sehen. Für die Anliegen seiner Alumnen ist er jederzeit zu sprechen gewesen, wie er auch immer bereit war, ihren Angehörigen jede Auskunft mündlich oder schriftlich zu erteilen; er hat die Alumnen in ihren Arbeitsstunden besucht, hat in der Freizeit gern unter ihnen geweilt, hat ihnen beim Spielen, Turnen und Schwimmen, bei den Übungen der freiwilligen Schülerfeuerwehr mit Vergnügen zugesehen, hat sie in Krankheiten mit herzlicher Teilnahme getröstet und erheitert; besonders wird es jedem unvergeßlich bleiben, wie er an den Festtagen der Schule für alle, auch die

[1]) Das beigegebene Bild zeigt ihn in der Amtstracht der Pförtner Lehrer, der sogenannten Schalaune.

Kleinsten, den belebenden Mittelpunkt bildete. Er verlangte von den Alumnen peinlichste Ordnung[1]; aber er stimmte auch Änderungen der Hausordnung, die ihnen Annehmlichkeiten verhießen, in der Regel willig zu. Eine Neuerung z. B., die freudig begrüßt wurde, war es, daß er (1900) es allen Alumnen ermöglichte, auch während der Oster- und der Herbstferien in die Heimat zu reisen, während bis dahin nicht wenige während dieser Ferien in Pforta geblieben waren.

Die überlieferte Eigenart der Pforte hat er treu zu wahren gesucht. Deshalb hat er bei der Einführung der neuen Lehrpläne vom Jahre 1901 erwirkt, daß der Pforte eine verstärkte Stundenzahl für das Lateinische und das Griechische blieb; deshalb hat er den Studientag gegen alle Fährnisse behütet und durch Entgegenkommen gegenüber den Ansprüchen der durch ihn benachteiligten Fächer hoffentlich für immer sichergestellt. Welche Bedeutung er gerade dem Studientag beilegte, zeigen seine Ansprache beim großen Schulfeste 1903 und die Tatsache, daß er von Ostern 1904 an im Jahresberichte regelmäßig auf ihn hinwies und das an ihm Geleistete der Öffentlichkeit mitteilte. Auf der anderen Seite hat er sich aber auch zeitgemäßen Neuerungen nicht verschlossen. Er hat französische Lehramtsassistenten berufen, um die Schüler in französischer Konversation unterweisen zu lassen, ein Versuch, der freilich nicht durchweg glücklich ausfiel; nachher hat er biologischen Unterricht in den Lehrplan der Prima aufgenommen. Er hat weiter veranlaßt, daß für den Zeichen- und Turnunterricht ein geprüfter Lehrer angestellt wurde (zuerst im Sommer 1907; dann seit Ostern 1908); er hat fakultativen Handfertigkeitsunterricht eingeführt, nachdem in der umgebauten alten Mühle dazu geeignete Räume mit großem Kostenaufwand hergestellt waren; er hat endlich gern seine Zustimmung gegeben, daß alljährlich eine größere Anzahl von Primanern durch den Schularzt im Samariterdienst ausgebildet wird.

Seinen eigenen Unterricht hat Muff angesichts der Fülle von Aufgaben, die er zu bewältigen hatte, noch mehr als früher beschränken müssen. Er hat in den ersten Jahren Griechisch und Horaz, seit Ostern 1903 nur noch Griechisch in O I gegeben. Doch ist er durch häufige Besuche und namentlich durch mündliche Prüfungen in der Osterzeit allen Klassen nahegetreten; gelegentlich hat er auch, von den amtlichen Schulreden und von Ansprachen bei besonderen Anlässen abgesehen, durch Vorträge in der Aula sich an den gesamten Cötus gewandt; so sprach er zweimal zu ihm über das Wesen und die Arten des Schönen, zweimal über den Unterschied humanistischer und realistischer Bildung.

Muff hat sich nicht leicht entschlossen, nach Pforta zu gehen; mußte er doch alle Vorzüge großstädtischen Lebens aufgeben, um dafür ländliche Stille und einen beschränkten gesellschaftlichen Verkehr einzutauschen. Aber er hat sich schnell in die veränderten Verhältnisse hineingefunden und sich bald in ihnen völlig glücklich gefühlt, so daß er auch eine ehrenvolle Berufung nach Berlin unbedenklich ablehnte. Und sein Haus, das ihm, dem Unvermählten,

[1] Für die VIII. Pommersche Direktorenkonferenz (1882) lieferte Muff das Referat über die Frage: Wie können und sollen die höheren Lehranstalten ihre Schüler zur Ordnungsliebe erziehen?

eine treue Schwester, Frau Dorothea Becker, sorglich führte, war keineswegs einsam; er sah viele Besucher bei sich, alte Freunde und alte Schüler, Gelehrte und Schulmänner aus aller Herren Ländern, die Pforta kennen lernen wollten, hohe Beamte, Oberpräsidenten und Minister; auch sein Kasseler Schüler, Großherzog Wilhelm Ernst von Sachsen, ehrte und erfreute ihn am 17. Juni 1909 mit seinem Besuche und ließ sich von ihm durch alle Teile seiner Anstalt führen. Dazu pflegte Muff selbst fleißig seine Beziehungen zur Außenwelt; er nahm oft in Naumburg und in Halle an geselligen Vereinigungen teil, dort besonders an den Versammlungen der 'Litteraria', deren 2. Präsident er viele Jahre war; er kehrte wohl in jedem Jahre an die Stätten seiner früheren Wirksamkeit, nach Halle, Stettin und Kassel zurück und erfreute die alten Freunde durch seine zündenden Vorträge; er besuchte ebenso regelmäßig sein geliebtes Heimatstädtchen Treffurt; er verwandte seine Ferien zu mancherlei Reisen, anfangs nach der Schweiz, später nach dem nahen Thüringer Walde; in den letzten Jahren bevorzugte er Kissingen, von dem er stets gekräftigt zurückkehrte.

An äußerer Anerkennung seines umfassenden Wirkens hat es Muff auch während seiner Pförtner Zeit nicht gefehlt. Die bedeutendste bestand darin, daß er im Jahre 1903 Ordentlicher Honorarprofessor in der philosophischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg wurde, eine Auszeichnung, die Althoff angeregt hatte, um die Beziehungen zwischen Universitäten und höheren Schulen zu beleben, und die Muff besondere Freude machte; trat er doch dadurch wieder in Verbindung mit der Stadt, die ihm einst zur zweiten Heimat geworden war. Muff ist seitdem allwöchentlich am Donnerstag nach Halle hinübergefahren, um seine Vorlesungen aus einem ihm vertrauten Gebiete der Altertumswissenschaft zu halten, bis ihn die letzte schwere Erkrankung im Dezember 1910 zwang, diese Tätigkeit einzustellen. Er las Einführung in die griechische Lyrik, in die griechische Tragödie, in die griechische Komödie, über Homer und über Horaz mit besonderer Rücksicht auf die Schule, über die Hirtendichtung im Altertum und in der Neuzeit, und er hat die Genugtuung gehabt, damit einen großen Zuhörerkreis um sich zu sammeln, der seinen warmherzigen Worten sich willig hingab. Was Muff bot, war nicht strengste Gelehrsamkeit, war ein aus innerstem Erleben geborenes und darum lebendiges Zeugnis für die Herrlichkeit der Antike, für die unvergleichlichen Schätze, die hier auch für die Gegenwart zu heben sind. Nicht dem künftigen Forscher wollte er dienen, sondern dem künftigen Lehrer, ihm die eigene Begeisterung für das Altertum und den festen Glauben mitteilen, daß es für die Bildung unserer Jugend unentbehrlich und durch nichts zu ersetzen sei.

Muff griff mit dieser Überzeugung auch mehrfach in den Schulstreit ein. In seinen Antrittsreden in Stettin und in Pforta, in seiner Rede am Pförtner Schulfeste von 1903 hat er sich zu seiner Wertung des klassischen Altertums bekannt; ausführlicher hat er sie in der Festrede bei der Einweihung des neuen Stettiner Gymnasialgebäudes und in seinem Berliner Vortrage über 'humanistische und realistische Bildung' begründet. Er hat die Angriffe gegen die alten Sprachen tief beklagt und jede Schmälerung ihres Besitzstandes abzuwehren gesucht.

'Man verstärke die alten Sprachen auf den Gymnasien', verlangte er, 'statt sie zu schwächen, damit etwas Ordentliches gelernt werden kann; man schaffe Gelegenheit, sich in die Lektüre zu vertiefen und mit Herzenslust an der Schönheit der Alten sich zu erfreuen. In der Schule ist der Dilettantismus von Übel. Wenn man lernt, lerne man ordentlich. Läuft man über die Alten hin, wie der Hahn über glühende Kohlen, so hat man gar nichts von ihnen; man lerne sie kennen unter Mühsal und sittlich fördernder Arbeit, dann lernt man sie auch schätzen und hat bleibenden Gewinn davon'. Strenge grammatische Zucht schien ihm unentbehrlich, wenn dies Ziel erreicht werden sollte; und bis zuletzt war er durch die Möglichkeit beunruhigt, daß das lateinische Extemporale aus der Reifeprüfung verschwinden könnte: er glaubte damit einen Grundpfeiler des gymnasialen Unterrichts gefährdet. Besonderen Wert legte Muff auf Homer und die Tragiker; den Zauber der Homerischen Poesie wurde er nicht müde zu rühmen[1]); der Lektüre der Tragiker diente er mit einem Vortrage über 'Sophokles in der Schule', den er 1903 auf der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle hielt, und mit seiner Bearbeitung der Sophokleischen und einiger Euripideischen Stücke für die von H. J. Müller und O. Jäger herausgegebene Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben. Neben diesen Dichtern bevorzugte er Platon, von dem er jedes Jahr einen größeren Dialog, am liebsten das Symposion, mit seinen Primanern las; auch zu Thukydides kehrte er immer wieder zurück; dagegen ließ er die Redner zurücktreten; so hoch er die Vorzüge des Demosthenes zu schätzen wußte, hat er gleichwohl zu ihm kein rechtes Verhältnis gewinnen können. Unter den Römern war Horaz sein Liebling; seine Oden konnte er wohl alle auswendig; und als er selbst ihn nicht mehr den Schülern erklärte, kam er doch gern zu seinen Amtsgenossen in eine Horazstunde und konnte es sich dann oft nicht versagen, selbst in den Unterricht einzugreifen und aus der Fülle seines Herzens heraus von der Schönheit dieser Poesie zu schwärmen.

Denn ästhetisch war die Würdigung, die Muff dem Altertum entgegenbrachte, durchaus, soweit er nicht darauf ausging, die ethischen Werte nutzbar zu machen, die in seinen reifsten Schöpfungen ruhen; eine nüchterne historische Auffassung lag ihm im allgemeinen fern.[2]) Daher hat er auch die Ergebnisse der neueren Forschung, die ihm durch ausgedehnte Lektüre nicht fremd blieben, nur zögernd angenommen; vor allem hat er von einer Ausdehnung der gymnasialen Studien auf die hellenistische Zeit nichts wissen wollen; das eigentliche

[1]) Der so benannte Vortrag ist zuerst am 1. November 1899 in der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt gehalten, deren korrespondierendes Mitglied Muff seit dem 16. Juni 1899 war.

[2]) Bezeichnend 'Humanistische und realistische Bildung' S. 82, wo Muff gegen eine stärkere Berücksichtigung der Realien im altklassischen Unterricht bemerkt: 'Ich halte das für ein verfehltes Beginnen. Es ist, soviel ich sehe, unmöglich, durch Hinweis auf Dinge, die, so wichtig und lehrreich sie an sich und für die Geschichte des betreffenden Faches sind, doch nicht das Wesen, d. h. den ethisch-ästhetischen Bildungsgehalt des Altertums berühren, Liebe zu den klassischen Studien zu erwecken.'

Altertum war für ihn mit der sogenannten klassischen Zeit der Griechen abgeschlossen; auch den Römern hat er unverfälschten antiken Geist nicht mehr zugestehen mögen.

Das bewußte Festhalten am alten Gymnasium hinderte Muff indessen nicht, andere Bildungswege gerecht zu würdigen. Wenn er auch das Reformgymnasium für seine Person ablehnte, so gestand er den Frankfurter Schulen, nachdem er sie durch eigene Anschauung kennen gelernt hatte, doch zu, daß sie Vortreffliches leisteten; wenn er auch die Realschule in ihren verschiedenen Spielarten nicht für dem Gymnasium gleichwertig halten konnte, so räumte er doch ein, daß sie für viele Kreise unentbehrlich sei, und suchte nach Kräften zu einer freundschaftlichen Verständigung beizutragen. Der Gegensatz sei nicht so groß, wie er zunächst erscheine; weder seien die Realschulen ausschließlich realistisch, noch die Gymnasien ausschließlich humanistisch gerichtet; beide hätten Elemente beider Bildungsarten in sich aufgenommen; vor allem lehrten beide Religion, Geschichte und Deutsch, um edelstes Menschentum zu bilden.

Auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts war Muff ein Meister; Vertrautheit mit den Schätzen unserer Literatur und echte Begeisterung für sie vereinigten sich zu schönem Bunde. Es ist schon erwähnt worden, daß Muff bis zum Antritt des Pförtner Rektorats trotz der damit verbundenen Belastung durch die Korrektur der Aufsätze den deutschen Unterricht in der Prima beibehalten hat; er hat diesem Fache weiter durch zwei große, oft aufgelegte Lesebuchwerke gedient; das eine, aus der älteren Arbeit von Hopf und Paulsiek hervorgegangen, ist für höhere Lehranstalten bestimmt; das andere, das er zusammen mit Ad. Dammann herausgab, wird auf höheren Mädchenschulen viel benutzt; er hat endlich in seinem Gutachten für die Junikonferenz des Jahres 1900 für den Betrieb des deutschen Unterrichts wertvolle Winke gegeben; manches von dem, was er hier vorschlug, ist in die Lehrpläne von 1901 übergegangen. Aus dem weiten Gebiete des deutschen Schrifttums war ihm die klassische Zeit des XVIII. Jahrh. am vertrautesten; es zeugt davon ein schöner Vortrag über Friedrich den Großen und die deutsche Literatur. Seine besondere Liebe gehörte aber Goethe; er war darum auch eifriges Mitglied der Goethegesellschaft und hat selten eine ihrer Tagungen versäumt; von Goethes Werken wieder liebte er am meisten den Faust; ihn hat er auch in einem Vortrage weiteren Kreisen nahezubringen gesucht. Der modernen Literatur stand er dagegen kritisch gegenüber und wurde ihren Erzeugnissen im allgemeinen nur so weit gerecht, als sie seiner eigenen christlichen und idealistischen Gesinnung entsprachen.

Die pädagogische Wissenschaft ist Muff lange unbekannt geblieben. Als er ins Lehramt eintrat, gab es noch kein pädagogisches Seminar; O. Fricks Seminarium praeceptorum ist bekanntlich erst 1881 gegründet, das Seminarjahr erst 1890 eingeführt worden. Muff wurde ohne jede Vorbildung für die speziellen Aufgaben des Lehrers und Erziehers mit vollem Unterrichte betraut und verdankte es allein seiner glücklichen Begabung, daß er darin die allerbesten Erfolge erzielte. Aber er hat später erkannt, daß dieser Naturalismus nicht ausreiche; durch O. Fricks Eintritt in die Franckeschen Stiftungen angeregt,

wandte er sich dem Studium der pädagogischen Literatur zu und sah mit Überraschung, welchen Dienst diese nicht nur dem Anfänger zu leisten vermöge. 'Die Unterweisung scheint leicht', erklärte er 1880 in seiner Stettiner Antrittsrede. 'Wer traute sich nicht zu, seinen Schülern in einer bestimmten Zeit eine bestimmte Summe von Kenntnissen beizubringen und sie mit allerlei wissenswerten Dingen bekannt zu machen? Ja, wenn das schon lehren hieße! Nein, darauf kommt es an, daß man das Rechte zur rechten Zeit und in der rechten Weise bietet, daß man dem jugendlichen Geist die Nahrung zuführt, die ihm heilsam ist, nicht zu viel und nicht zu wenig, daß man ihn sehen und hören, auffassen und wiedergeben, lernen und behalten lehrt, daß man seine Anschauung klärt, sein Denken festiget, seinen Geschmack läutert, daß man nicht sprungweise, sondern in stetiger Entwicklung vorschreitet, daß man es nicht dem Zufall und der Laune überläßt, was und wie zu lehren ist, sondern auf streng methodischem Wege, in voller klarer Erkenntnis des Zieles und des Weges, der am besten zum Ziele führt, die Geister bearbeitet. Wir werden also der rechten Lehrweise unsere volle Aufmerksamkeit zuzuwenden, wir werden lehrend immer mehr zu lernen haben, damit wir nicht Zeit und Mühe vergeuden und die Entwicklung unserer Schüler eher hemmen als fördern. Glücklicherweise gibt es jetzt nicht wenige treffliche Bücher, aus denen man pädagogische Winke, Regeln und Vorschriften, ja pädagogische Weisheit schöpfen kann, und es ist unerläßlich, sie zu studieren: dann wird man nicht wie im Finsteren umhertasten, sondern kann im Lichte heller Erkenntnis auftreten'. Ähnlich bekannte er bei seiner Einführung in Kassel, 'gleich seinem Vorgänger (Dr. Fr. Heußner) sei er ein überzeugter Anhänger der neuen Richtung in der Pädagogik, die da verlange, daß der Lehrer nicht nur ein gelehrter, vielseitig gebildeter und charaktervoller Mann sei, sondern daß er seinen schönen, aber auch schweren Beruf als eine Kunst versehe und als solche betreiben lerne'; und er wiederholte dies Bekenntnis in Pforta, indem er zugleich seine völlige Unabhängigkeit von allen vorgefaßten Meinungen betonte: 'Wenn Sie mich fragten, meine Herren Kollegen, welcher pädagogischen Richtung ich angehöre, so sage ich Ihnen rund heraus: keiner. Ich schwöre auf keines Meisters Worte, wie ich keine Methode für die allein beglückende halte. Aber schließen Sie daraus ja nicht auf mangelndes Verständnis für den Wert einer methodischen und didaktischen Durchbildung! Im Gegenteil. Aus einem Naturalisten, der ich war, bin ich ein großer Verehrer der kunstvollen, berechnenden, auf weiser Überlegung und beständiger Übung beruhenden Arbeit geworden. Die Zeiten sind vorüber oder sollten doch vorüber sein, wo ein Lehrer lehrte, wie es ihm in den Sinn kam oder wie er es den Altvordern abgesehen hatte. Jetzt soll sich jeder die Ergebnisse zunutze machen, die Jahrhunderte, vor allem die letzten Jahrzehnte pädagogischer Arbeit und die tüchtigsten Männer unseres Standes durch Lehre und Beispiel gezeitigt haben. Also wir prüfen alles und behalten das Beste!' Muffs große Bibliothek war an pädagogischen Schriften ungemein reich; es wird kaum ein bedeutenderes Buch, das sich mit der höheren Schule beschäftigt, in ihr gefehlt haben. Viele neue Erscheinungen hat

er auch selbst in Zeitungen und Zeitschriften wohlwollend und gerecht abwägend besprochen.

Angeborenes Geschick und bewußte Kunst vereinigten sich in seiner Lehrweise. Ihr sind die Vorzüge, die an dem jungen Hallischen Professor gerühmt wurden, stets eigen geblieben, wennschon das zunehmende Alter auch an diesem begnadeten Lehrer nicht spurlos vorüberging. Seine Stunden haben die Jugend immer in besonderem Maße angeregt; 'die Pest der Langenweile'[1]) ist in ihnen nie eingekehrt. Muff sah oft Gäste in seinen Unterrichtsstunden; ich glaube nicht, daß je einer ohne Bewunderung für das frische Leben, das sich hier entfaltete, aus ihnen geschieden ist.

Die herzliche Teilnahme, die er für alle seine Schüler hatte, die gewinnende und zwanglose Art, in der er mit ihnen verkehrte, ist schon berührt worden. 'Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönend Erz oder eine klingende Schelle', dieses Wort aus dem Korintherbrief war der Leitstern seines Handelns gegenüber seinen Schülern[2]), und Liebe und immer wieder Liebe empfahl er auch seinen Amtsgenossen. Nachdrücklich warnte er vor dem Mißbrauch der Strafe; wo aber eine Strafe wirklich nötig war, scheute er sich auch nicht, mit allem Ernste durchzugreifen. Mit zorniger Rede traf er den Frevler und forderte ihn eindringlich auf, alles daran zu setzen, daß er das verlorene Vertrauen seiner Lehrer sich wiedergewinne; auch vor der Verhängung der schwersten Schulstrafe schreckte er nicht zurück, wenn er sich überzeugt hatte, daß das Verbleiben des Schuldigen die Gesamtheit bedrohe.

Seine Zuneigung zu den Schülern überdauerte deren Schulzeit. Als er von Halle Abschied nahm, gedachte er auch seiner früheren Schüler: 'Etliche sind vor meinen Augen ins Verderben geraten, haben mir aus dem Schlamm heraus ihre Hände hilfesuchend entgegengestreckt, ich bin zugesprungen und habe sie doch nicht retten können. Ihrer gedenke ich gerade an diesem Tage mit teilnehmendem Schmerze.' Diese Treue in guten und bösen Tagen hat er bis zuletzt denen gewahrt, die er einmal seine Schüler genannt hatte; damit hängt es zusammen, daß er als Pförtner Rektor dem Vereine ehemaliger Fürstenschüler warme Sympathie entgegenbrachte.

Nicht minder hatten seine Amtsgenossen ihren gütigen Direktor zu rühmen. Muff pflegte wohl bei der Einführung eines neuen Lehrers diesem zu versprechen, daß er Tag und Nacht für ihn zu haben sein werde, und er hat danach gehandelt. Er hat nie jemandem seinen Rat und seine Hilfe versagt, er hat Freud' und Leid mit jedem einzelnen geteilt, war glücklich, wenn er das Wohl seiner Lehrer fördern konnte. Im Dienste kam er ihnen mit Vertrauen

---

[1]) Programm von Stettin 1881, S. 7. Bei der Abschiedsfeier in Halle antwortete er auf die ihm dargebrachte Huldigung u. a. mit den scherzhaften Worten: 'Meine Erziehungsweise war in der Tat manchmal kräftig anregend oder «handgreiflich». Aber ich bedaure gar nicht, so verfahren zu sein. Denn ich habe damit etwas erreicht, was immerhin hoch anzuschlagen ist: es hat in meinen Stunden nie einer geschlafen.'

[2]) Programm von Pforta 1899, S. XIX.

entgegen. Er erkannte jede Fähigkeit und jedes Können, alle treue Pflichterfüllung freudig an; er ließ jede berechtigte Eigenart sich auswirken und griff nur da schonend ein, wo der gemeinsame Zweck gefährdet schien. Die vornehme Art, in der er sein Amt führte, wird allen, die das Glück hatten unter seiner Leitung zu arbeiten, unvergessen bleiben.

Eine seltene Liebenswürdigkeit bewies er gegen jedermann. Er bezauberte alle, die mit ihm in Berührung kamen, durch die gewinnende Art, in der er sich gab, durch das aller steifen Würde abholde, sprühende Temperament, das sich nirgends verleugnete[1]), durch das Behagen, das er an harmlosen Scherzen zeigte; wo er in Gesellschaft erschien, war er schnell der Mittelpunkt, um den sich alles scharte. Hoch und niedrig konnte sich dem Banne dieser Persönlichkeit nicht entziehen; wie Muff im Fürstenschlosse gern gesehen war, so freute sich der Geringste, ihm zu begegnen; auch für den einfachsten Arbeiter, den er auf seinen Spaziergängen traf, hatte er ein freundliches Wort und mehr noch — auch eine offene Hand. Muff hat freigebig manche Not gemildert; seine unendliche Herzensgüte hat sich selbst durch Undank, den seine Wohltätigkeit gelegentlich erfuhr, nicht irre machen lassen.

Er war auch darin ein frommer Christ. Jede Würdigung seines Wesens würde unvollständig bleiben, wenn sie von seiner schlichten, tief innerlichen Frömmigkeit schwiege. Vom Giebelfeld des Vorderhauses der Franckeschen Stiftungen grüßt das Jesaiaswort: 'Die auf den Herrn harren, kriegen neue Kraft, daß sie auffahren mit Flügeln wie Adler.' Dieses Wort hatte Muff auch über sein Leben geschrieben; unter dieses Wort stellte er die Schulen, die er zu leiten berufen war. Seine Bibel war ihm wirklich das Buch der Bücher, gegen dessen Herrlichkeit alles andere, selbst die Schönheit der Griechen versank; sie stärkte ihn in aller Anfechtung; mit ihrem Troste überwand er selbst die quälenden Schmerzen seiner letzten Krankheit. Der regelmäßige Besuch des Gottesdienstes war ihm liebe Gewohnheit; noch am letzten Sonntag vor seinem Heimgang ließ er sich nach einer schlaflosen, entsetzlich qualvollen Nacht nur widerwillig bereden, nicht in die Kirche zu gehen. Gern legte er auch selbst das Wort der Schrift seinen Schülern aus; er übernahm häufig das Gebet, mit dem nach Pförtner Herkommen die Arbeit eines jeden Tages eingeleitet wird; er hielt vor jeder Abendmahlsfeier der Schule die vorbereitende Andacht und ließ auch sonst keine Gelegenheit vorübergehen, zur Hingabe an Gott und den Heiland zu mahnen, ohne deren gnädigen Beistand alles Tun vergeblich sei. Sein evangelischer Glaube war fest auf Luthers Lehre gegründet; die moderne Theologie wies er für seine Person ab. Doch wenn er auch in kirchlichen Dingen so gut wie in politischen auf dem äußersten rechten Flügel stand, so wollte er doch niemandem die eigene Richtung aufdrängen, sondern achtete jede fremde Überzeugung.

[1]) Es sei daran erinnert, wie er sich beim 350jährigen Jubelfeste der Fürsten- und Landesschule zu Grimma am 23. und 24. September 1900 die Herzen im Sturm eroberte. Vgl. den von Grimma herausgegebenen Festbericht (Grimma, Fr. Bode 1900), S. 73; dazu Programm von St. Afra in Meißen 1911, S. 20 f.

Religiös war auch der Idealismus gefärbt, den Muff vertrat. Er war von dem Glauben durchdrungen, daß Gott die Menschheit durch Leid und Irrtum zu höheren Zielen führen wolle und führen werde, und wollte diesen Glauben auch anderen mitteilen und durch ihn ihr Leben veredeln. 'Ideal im letzten und höchsten Sinne', schreibt er, 'ist ein Urbild aus dem Bereich des Heiligen und Wahren, des Guten und Schönen, das von der Phantasie in all seiner Herrlichkeit erkannt wird und uns derart bezaubert, daß wir alles daransetzen, ihm nachzustreben; es ist die lebendige und lebenerweckende Vorstellung von einem Zustande, in dem ein hohes Streben seine Erfüllung, ein Ringen seine Krone findet. Idealismus ist diejenige Denk- und Anschauungsweise, die an Ideale als an die höchsten Lebensmächte glaubt und sich in ihren Dienst stellt; ist diejenige Geistesrichtung oder Weltanschauung, die der frohen Gewißheit lebt, daß es über dem Irdischen und Vergänglichen, dem Gemeinen und Bösen reine, göttliche Ideen und Mächte gibt, die des Lebens Ursprung und letztes Ziel sind und es überhaupt erst lebenswert machen, und die darum mit aller Kraft und aller Freudigkeit dahin strebt, daß diese idealen Mächte das diesseitige Leben veredeln, die Vergänglichkeit mit Ewigkeitsgehalt erfüllen, die freie Persönlichkeit herausbilden und die Humanität in Divinität, das Menschliche in das Göttliche verklären.' Sein Recht und seine Äußerungen auf allen Lebensgebieten nachzuweisen, dem diente ein großer Teil von Muffs Lebensarbeit; darauf gingen seine Vorträge aus[1]); dies Ziel steckte sich sein Hauptwerk, der 'Idealismus'. Muff konnte es fünfmal in die Welt hinausgehen lassen, jedesmal in wesentlich vergrößertem Umfange; mit Recht durfte er sich also freuen, daß 'dies Buch nicht umsonst geschrieben sei'. Er ist damit für viele ein Erwecker geworden und verdiente die Anerkennung, die ihm 1907 der damalige Staatssekretär des Innern von Bethmann Hollweg zuteil werden ließ. Als dieser ihn in den Beirat der neubegründeten Zentralstelle für Volkswohlfahrt berief, schrieb er ihm (21. Oktober 1907): 'Gewiß war es mir eine besondere Freude, dem Beirat einen Mann zugesellen zu dürfen, der wie Sie so tatkräftig an der geistigen Erneuerung unseres Volkes arbeitete.'

Muff hat sich immer gewünscht, in den Sielen zu sterben, und dieser Wunsch ist ihm erfüllt worden. Fortschreitende Arterienverkalkung zehrte schon lange an seinem Leben, untergrub sichtlich die Kraft seines Körpers und lähmte auch die Schwungkraft seines feurigen Geistes; mit ihr hing jedenfalls auch der Unfall zusammen, der ihn am 8. Dezember 1910 nach einer Vorlesung in Halle traf; beim Aussteigen aus dem Wagen verlor er die Besinnung, stürzte schwer aufs Pflaster und kehrte mit einer schlimmen Verletzung nach Pforta heim. Mit diesem Tage begann für ihn eine schreckliche Leidenszeit; doch sein starker Wille kämpfte heldenmütig gegen die Krankheit an. Niemand ahnte, wie es in Wirklichkeit um ihn stand; kaum einer wußte, wenn er des Morgens in der Schule erschien, daß wilde Schmerzen ihn die ganze Nacht hindurch nicht

[1]) Außer den schon genannten Vorträgen ist noch im Druck erschienen: 'Dennoch.' Der letzte öffentliche Vortrag, den Muff für den Gustav Adolph-Verein in Naumburg hielt, als er schon schwer zu leiden hatte, hatte zum Thema: 'Du sollst.'

hatten Ruhe finden lassen. Er setzte seinen Unterricht bis zur Entlassung der Abiturienten fort; er führte in gewohnter Weise die Osterprüfung in allen Klassen durch; er leitete am 4. April 1911 wie immer die Schlußfeier in der Aula. Heiter und freundlich wie sonst entließ er Lehrer und Schüler in die Ferien; keinen ließ er von den düsteren Todesahnungen wissen, die durch seine Seele zogen. Um so unvermuteter traf uns zwei Tage später die Nachricht von seinem Tode. Er erlag einem Gehirnschlag, der ihn am Nachmittag des 5. April des Bewußtseins beraubte und ihn in der Frühe des 6. April sanft hinüberschlummern ließ.

Am Sonnabend, den 8. April, fand in der schönen Pförtner Kirche die Trauerfeier statt: sie war ein überwältigender Ausdruck der Verehrung und der dankbaren Liebe, die sich Muff in Nähe und Ferne erworben hatte. Dann wurde seine sterbliche Hülle nach Treffurt überführt und am Palmsonntage, nachdem sie vor demselben Altar eingesegnet war, vor dem viele Jahre zuvor der Knabe Muff sein Konfirmationsgelübde abgelegt hatte, auf dem Friedhof am Bergeshang zur letzten Ruhe bestattet.

Die Landesschule hielt ihrem verewigten Rektor nach der Rückkehr der Schüler aus den Ferien das Ecce; der ernste Abschiedsgruß, mit dem die Feier schloß: Have, cara anima! war zugleich ein Gelöbnis treuen Gedenkens.

DIE WECHSELBEZIEHUNGEN ZWISCHEN DEM ALTSPRACHLICHEN UNTERRICHT UND DEM RELIGIONSUNTERRICHT

Von Wilhelm Bruns

Am 14. Juni d. J. hielt Professor Dr. Guttmann in Hamm auf der Versammlung evangelischer Religionslehrer der höheren Schulen Westfalens einen sehr anregenden Vortrag über den altsprachlichen und den Religionsunterricht in ihren Wechselbeziehungen. Dieser Vortrag, der im vorigen Heft dieser Zeitschrift (S. 397—417) abgedruckt ist, bot beachtenswerte Fingerzeige für den Unterricht und legte dar, wie mannigfache, innige Beziehungen zwischen dem altsprachlichen und dem Religionsunterricht bestehen.

Aber es ist mir durch jenen Vortrag auch klar geworden, wie groß die Gefahr einer zu engen Verknüpfung ist nicht nur für die Wertung des Christentums, sondern auch für die rechte Beurteilung und Würdigung der antiken Kulturwelt. Schon dem Anfänger im Lehrerberuf leuchtet es ein, daß die verschiedenen Lehrfächer miteinander verknüpft werden müssen. In der Tat entspricht diese Verknüpfung dem Menschengeiste, der überall zur Einheit drängt und in ihr erst Ruhe und Befriedigung findet. In der Bestätigung einzelner Wahrheiten durch Tatsachen und Beweise, die von anderen Wissensgebieten hergeholt werden, liegt ein belebender, beglückender Reiz. Darum wird sich kein geschickter Lehrer dieses Mittel entgehen lassen, anregend und bereichernd auf seine Schüler zu wirken. Aber das Streben, die Grenzen der einzelnen Unterrichtsgebiete zu verwischen, kann auch nachteilig werden. Und diese Gefahr erscheint mir besonders groß im Religionsunterricht. In einer Zeit, wo die vergleichende Religionswissenschaft so eifrig gepflegt wird und in das Wesen religiösen Denkens und Lebens hineinzudringen versucht und weithin einen bestimmenden Einfluß ausübt, muß man mit besonderer Kraft den absoluten Wert des Christentums betonen. Es ist ja richtig, das Absolute tritt im Relativen in die Erscheinung, und im Geschichtlichen prägt sich das Ewige aus. Aber so wenig das Endliche der Maßstab für das Unendliche ist, ebensowenig darf das Geschichtliche der entscheidende Maßstab für das Religiöse, insbesondere für das Christentum sein. Wir wären wirklich zu bedauern, wenn wir am Entwicklungsgeschichtlichen haften blieben. Nein, wir müssen höher hinauf, tiefer hinab; hinter dem ewigen Werden ruht das Sein, und hinter dem Wechsel der Erscheinungen steigt in ernster Hoheit das Absolute auf, und durch das Geschichtliche hindurch muß man zu dem Felsengrunde gelangen,

auf dem ein festes Weltanschauungsgebäude erbaut werden kann. Ruht dieser Bau im Endlichen, so nimmt er an dem Fluch alles Endlichen teil: er ist vergänglich. Alle Stürme und Gefahren überdauert er nur, wenn er auf ewigem Grunde ruht, wenn er das Absolute zur Voraussetzung hat.

In der Welt des Geistes geht es nicht ohne einen Gott; das ist die große Tatsache im Menschenleben: wir zermartern uns am Dasein Gottes, an seinem Wesen und Wirken, und doch kommen wir von Gott nicht los; wir fliehen vor Gott, und doch ist er unser ständiger Begleiter; wir möchten uns seiner Macht, seinem Willen, seinen Absichten entziehen, und doch sehnen wir uns im tiefsten Grunde nach ihm. Das ist die Tragik der Menschenseele, aber zugleich ihre wundervolle Hoheit. Erst durch diesen Zwiespalt wird das Leben reizvoll und lebenswert. Ein herrliches Ziel winkt uns: die rechte Gotteserkenntnis; darin liegt für jeden nicht nur eine Wirklichkeit der Gegenwart, sondern eine Aufgabe, die zu erfüllen und von Tage zu Tage mehr zu erfassen höchste Pflicht und stete Lebensquelle ist. Unser ganzes Denken und geistiges Mühen sollte dieses Ziel im Auge haben.

Auch die Entwicklung kann zum Gott werden und wird es heutzutage oft; aber dieser Gott ist hart, kalt, trostlos. Da hilft kein Verbrämen mit evolutionistischen Gedanken, kein rosiger Schimmer des Glaubens an steten Fortschritt. Bleibt dieser Glaube an die Entwicklung im Endlichen stecken, so hat nur jenes Gesetz Gültigkeit, daß die Summe der Ursachen gleich der Summe der Wirkungen ist. Letzten Endes ist dieser Gott der Entwicklung ein Gott der Naturgesetze, der nur deshalb nicht so zermalmend wirkt, weil die Entwicklung weltumfassend gedacht wird; diesem Gott tritt der einzelne nicht unmittelbar gegenüber, sondern nur als ein Glied des großen Getriebes in Natur und Geisteswelt. Den persönlichen Gott schaltet der Glaube an die Entwicklung in der Regel aus; Gott erscheint meist pantheistisch als die geschichtliche Entwicklung, ohne mehr zu sein als sie: Gott ist dann keine Persönlichkeit mehr, sondern ein blasser Begriff. Und das wäre ein schwerer Verlust unseres religiösen Lebens. Anthropomorphe Auffassungen im religiösen Leben gelten als rückständig, überwunden. Und doch ist die Kraft und Glut des religiösen Lebens auf das innigste mit der Persönlichkeit Gottes d. h. mit Anthropomorphem verbunden. Nur die vertrauensvolle Hingabe an eine vollkommene, absolute Persönlichkeit bringt der Seele Glück, Ruhe, Frieden. Ich bin gewiß, daß gar bald das Cheistentum seine Kraft verlöre, wenn es nicht über den Glauben an die Entwicklung im Natürlichen, im Irdischen hinausginge. Es wäre eine irdische Religion, d. h. keine Religion.

Freilich muß sich jede Religion auf Geschichte stützen, sie darf nicht ein bloßes Gedankengebilde sein; sonst verkümmert sie, weil sie keinen Nährboden hat. Aber trotzdem ist die Religion mehr als Geschichte. Die Geschichte ist höchstens die Außenseite, das Objektive im Religiösen; aber das Subjektive, die persönliche Verarbeitung dessen, was an uns aus Vergangenheit und Gegenwart in der Form des Geschehens herantritt, ist viel wertvoller. Dies ist die stete 'Offenbarung', die in uns wirksam ist. Angelus Silesius hat diese Wahr-

heit kraftvoll in die Worte gefaßt: 'Wird Christus tausendmal zu Bethlehem geboren Und nicht in dir, so bleibt er dir verloren.' — Wohin eine einseitige, rein geschichtliche Betrachtungsweise der religiösen Dinge führen kann, haben uns die letzten Zeiten zur Genüge gezeigt; sie kann unter willkürlicher Verwertung geschichtlicher Denkmäler zur Leugnung der gewissesten Tatsachen und Persönlichkeiten der Geschichte verleiten. Wie aber könnten von der Unwirklichkeit Jesu so gewaltige, weltdurchdringende Wirkungen ausgegangen sein! Wer das Leben Jesu leugnet, muß erst recht auf grund der Tatsache der christlichen Kirchen anerkennen, daß die Religion nicht im Bloß-Geschichtlichen aufgeht. Sie ist fester verankert, als daß die geschichtliche Forschung sie gefährden könnte. Die Religion ruht eben auf innerer Erfahrung, die sich an die Heilsgeschichte, wie überhaupt an die Geschichte anklammern mag, aber ebensosehr ihre Kraft aus der Gegenwart saugt: aus der natürlichen und sittlichen Welt. Übrigens wollen wir der entwicklungsgeschichtlichen Auffassung gern ein weitgehendes Recht zuerkennen; die Tatsache, daß die Religion vor Jahrtausenden recht unvollkommen und allzumenschlich war, braucht uns nicht zu beunruhigen; im Gegenteil sollten wir dankbar dafür sein, wenn wir eine reinere, tiefere Erkenntnis von Gott haben.

Ein steter Vergleich zwischen Antike und Christentum kann die Gefahr mit sich bringen, daß das Relative die Herrschaft gewinnt. Man könnte zu dem Glauben kommen, als ob das Christentum naturnotwendig aus der geschichtlichen Entwicklung geworden wäre. Das Christentum als einzigartige Erscheinung in der Geschichte der Religionen könnte zu kurz kommen, und wer wollte das? Aber auch die Wertschätzung der Antike würde Einbuße erleiden. Man soll von der Antike nicht mehr verlangen als billig ist. Ein fortwährendes Schielen nach dem Christentum lähmt den altklassischen Unterricht; denn ein Vergleich würde, was die höchsten Lebenswerte angeht, doch zuungunsten der griechisch-römischen Welt ausfallen: daran würde nichts zu ändern sein, auch wenn man — wie es selbstverständlich ist — Licht und Schatten gerecht verteilte. Nein, Jedem das Seine. Die griechische Welt hat uns das Schöne gebracht und uns Werke von wunderbarer Gedankentiefe geschenkt: das Römertum ist uns durch seinen Ernst und seinen praktischen, staatenbildenden Sinn wertvoll. Aber die Ästhetik schafft nicht die höchste Kraft des Lebens, sie mag uns freundlich begleiten, leiten kann sie uns aber nicht; ebenso bleibt die *gravitas* der Römer durchaus diesseitig d. h. endlich. Und wenn eins dem Christentum Kraft und weltbezwingenden Einfluß verliehen hat, so ist es die entschiedene Transzendenz, der großartige Mut, die Erscheinungswelt für Schein zu erklären und die unsichtbare Welt als im höchsten Sinne wirklich zu postulieren. Aus dem Jenseitigen holt das Christentum seine Lebenskräfte; dort ist der lebendige Quell, der die durstigen, mühseligen und beladenen Seelen erquickt.

Daß Beziehungen und Befruchtungen zwischen Antike und Christentum vorliegen, ist unzweifelhaft. Aber viel größer ist die Selbständigkeit und Gegensätzlichkeit des Christentums. Gerade dieser Gegensatz hat den ergreifenden Kampf erzeugt, der das römische Reich in seinen Grundfesten erschütterte und

schließlich zum Siege des Christentums führte. Und gerade die begabtesten und achtungswertesten Kaiser Roms haben am klarsten die große Gefahr erkannt, die das Christentum der antiken Kultur brachte. Es ist nicht so, als ob das Urchristentum der Antike viel schuldig gewesen wäre. Der Mittelpunkt des Christentums ist nicht die *στοὰ ποικίλη*, nicht das Forum, sondern Golgatha. Ohne Golgatha wäre das Christentum längst nur eine 'geschichtliche Größe' der Vergangenheit, es wäre diesseitig, endlich, dem Gelehrten und Gebildeten vielleicht eine Quelle der Erhebung und des nachdenklichen Sichversenkens in die Fragen und Aufgaben des Lebens, aber es wäre keine lebendige, lebenfördernde Religion eines Volkes, geschweige, daß es die Religion wäre, die über die Schranken des nationalen und sozialen Lebens hinaus als Gotteskraft selig machen könnte alle, die daran glauben.

Wenn der Standpunkt unerschütterlich gewonnen ist, daß das Christentum jeden Vergleich mit Ehren aushält, so mag man mit Maßen die Verbindungslinien ziehen, die hinüber und herüber führen. Hier ist, wie überall, die Persönlichkeit des Lehrers alles. Das Große braucht nichts einzubüßen, wenn man auf das Größere hinweist; und das Größere bleibt bestehen, auch wenn man das Große freudig und begeistert anerkennt.

Der Vergleich zwischen Antike und Christentum ist am fruchtbarsten, wenn er aufs Ganze geht. Die verschiedene Auffassung und Würdigung großer Lebenswerte und Lebensmächte oder der Sitten und Einrichtungen des staatlichen, sittlichen und religiösen Lebens gibt Anlaß genug zu unterrichtlicher Behandlung. Zitate darf man in ihrem Werte nicht überschätzen; sie gehören in ihren Zusammenhang. Weltschmerzliche Gedanken in den griechischen Dramen sind oft Ausfluß der erschütternden Handlung, ohne daß sie ohne weiteres verallgemeinert werden dürften. Auch steht in der Mitte der Antike nicht eine Person, deren Weltanschauung für Mitwelt und Nachwelt bestimmend gewesen wäre. Vielmehr hat die Antike viele, oft gegensätzliche Geister hervorgebracht, so daß das Geistesleben des Altertums nichts Einheitliches ist. Das Christentum ist im Vergleich dazu geschlossener; es orientiert sich an der Person Jesu. Das bleibt wahr, auch wenn man zugibt, daß sich in den einzelnen Persönlichkeiten das Christentum verschieden ausprägt: anders bei Matthäus als bei Johannes, anders bei Paulus als bei Jakobus; anders auch bei Franz von Assisi als bei Thomas von Aquino, anders bei Luther als bei Calvin.

Berührungspunkte können sich fast in jeder altsprachlichen Stunde ergeben: mögen die Beziehungen von einzelnen Gedanken ausgehen oder von allgemeinen Anschauungen. Ob Homer oder die Tragiker, ob Platon oder Xenophon gelesen wird, überall kann man Linien zum Christentum ziehen; nicht anders ist es bei den Römern, vor allem bei Horaz. Höchst reizvoll ist bei Homer das Zeusbekenntnis, daß er, der höchste Gott, sich dem Willen der *Μοῖρα* nicht entziehen kann; da sehen wir schon aus den Tagen der Vorzeit über und hinter der Vielgötterei die Ahnung von dem einen Gott, dem Herrn des Himmels und der Erde. Wie weit aber ist noch der Weg von der *Μοῖρα*, dem Schicksal, zu dem allgütigen Vater, dem wir vertrauen dürfen in allen

Lagen des Lebens! Und wenn auch das Griechentum den πατὴρ ἀνδρῶν τε θεῶν τε kennt, so ist's doch etwas anderes, als wenn das Christentum von Gott als dem Vater des einzelnen redet. Im Christentum ist das Verhältnis zwischen Gott und Mensch im höchsten Sinne sittlich, es ist kein äußeres, sozusagen vertragsmäßiges, sondern wie der Vater seine Kinder liebt und für sie sorgt, so ist die Liebe zu jedem einzelnen das Wesen Gottes. Und wie das Kind voll Vertrauen zu seinem Vater kommt und das Herz vor ihm ausschüttet, so darf auch der Mensch mit vollem Vertrauen zu Gott kommen und sein Anliegen vorbringen. Und diesem Verhältnis gibt die Person Christi die rechte Art, den rechten Grund, das rechte Ziel. Christus ist für dieses Verhältnis des Menschen zum Gott-Vater das Entscheidende; denn sonst wären wir nicht 'Christen'. Daher ist Christus, sein Wesen und seine Mittlerstellung, von grundlegender Bedeutung für das Christentum.

Von jeher hat die Gestalt des Sokrates eine gewaltige Anziehungskraft ausgeübt und zwar mit vollem Recht. Wie tief drang er ein in das Wesen des Religiösen! wie weit war er den Zeitgenossen voraus! Darum ertrugen ihn auch die Athener nicht. Oftmals ist das δαιμόνιον des Sokrates mit dem christlichen Gewissen verglichen worden, freilich geht das Gewissen der Christen über das δαιμόνιον das Sokrates hinaus; aber wie groß ist der Ernst, mit dem Sokrates auf die warnende Stimme seines Inneren hört! Dieser Ernst kann uns allen zum erhebenden, anfeuernden und auch beschämenden Vorbild dienen. Und doch ist die ganze Auffassung vom Sittlichen als einem Gegenstande des Wissens unvollkommen. Wir wissen alle, daß unser Wissen noch keineswegs ein sittliches Handeln gewährleistet; denn sonst müßte derjenige der Beste sein, der das klarste Wissen vom Sittlichen habe. Sokrates war Intellektualist und unterschätzte in der Ethik die Macht des Willens. Trotzdem ist die Persönlichkeit des lebenden und sterbenden Sokrates herzbezwingend, und eine Hauptaufgabe des klassischen Unterrichts ist es, diesen herrlichen Menschen der Jugend nahezubringen als den größten und edelsten Mann des Altertums. — Daß sich die Antike mit dem Problem der gerechten Weltregierung abgemüht hat, sehen wir mannigfach: die Klage über des Lebens Jammer hängt damit zusammen. Es erscheint auch dem antiken Menschen unerträglich, daß das Schicksal der Menschen nicht übereinstimmt mit ihrem sittlichen Wert. Daher wird das Jenseits gefordert, damit die sittliche Weltordnung Wirklichkeit behalte. Im Jenseits ist die Vergeltung restlos; das Gute findet dort seinen Lohn, das Böse seine Strafe. Hier ist der Hinweis auf das Christentum ohne weiteres gegeben. Ein interessantes Streiflicht auf die Wertung des Lebens wirft des Achilles Äußerung: 'Lieber ein Tagelöhner auf Erden als ein Herrscher über alle Schattengeister!' Damit möge man des Paulus Wort vergleichen: 'Ich habe Lust abzuscheiden und bei Jesus Christus zu sein' (Phil. I, 23). Dort redet ein Heerführer und Königssohn, hier ein Teppichweber und δοῦλος Χριστοῦ Ἰησοῦ. Der antike Mensch klammert sich ans irdische Leben, weil er schließlich doch diesseitig ist trotz dunkler Vorstellungen einer jenseitigen Welt. Der Christ betrachtet das irdische Leben als Gottesgabe zur Verwirklichung sittlicher Güter; aber es

ist nur eine Vorstufe, eine Vorbedingung für eine höhere, jenseitige Welt. Aus dieser ganz anderen Wertung des Lebens heraus gewinnt Paulus die Kraft, alles für Schaden zu achten im Vergleich zu den himmlischen Gütern: dieser Zeit Leiden sind nicht der Rede wert, wo es sich um die zukünftige Herrlichkeit handelt (Röm. 8, 18); darum die Zuversicht und Freude in den Nöten des Lebens (2. Kor. 4, 8 ff.).

Die Sklaverei im Altertum bietet ebenfalls Gelegenheit, die christliche Auffassung heranzuziehen. Da hilft kein Sträuben: das Christentum wertet den Sklaven ganz anders, viel höher als die Antike; daran ändert auch die Tatsache nichts, daß einzelne, z. B. Cicero und Seneca, auch im Sklaven den Menschen ehrten. Aber nur auf christlichem Boden war das Wort möglich: 'Hier ist kein Jude noch Grieche, kein Knecht noch Freier, kein Mann noch Weib, sondern alles und in allem Christus'. Und wenn auch in der christlichen Welt die Sklaverei nicht aufhörte und eine harte, empörende Behandlung immer noch statthatte, so lag das wahrlich nicht am Christentum, sondern an den sündhaften Menschen, die von der Macht des Christentums noch nicht überwunden waren. — Auch die Wertschätzung der Arbeit ist verschieden. In der antiken Welt liegt der größte Teil der Arbeit in den Händen der Sklaven; daher könneu die Freien, zumal die Wohlhabenden und Vornehmen, ihr Leben dem Staate widmen; für den S t a a t also lebt der antike Mensch und gewinnt dadurch innere Werte, die nur der Altruismus schafft. Für Griechen und Römer ist die Frage: 'Was muß ich tun, daß ich selig werde?' fast unmöglich. Durchaus christlich ist die Mahnung: 'Arbeite und schaffe mit den Händen etwas Gutes, damit du habest zu geben dem Dürftigen!' (Eph. 4, 28). Freilich zeigt auch das Christentum Strömungen, die auf die Arbeit geringen Wert gelegt haben. Das sind Trübungen und Irrungen, die nicht verschwiegen werden dürfen; sie sind begründet in der Weltflucht und der falschen Einschätzung der diesseitigen Welt. Die Arbeit wird stets geehrt werden, wenn der Gedanke seine Kraft behält, daß die diesseitige Welt die einzige Möglichkeit zu sittlicher Betätigung bietet und dazu da ist, von der sittlichen Welt durchdrungen und geadelt zu werden. Das Urchristentum hat diesen Zweck unseres irdischen Lebens u n t e r schätzt. Andere Zeiten haben die Arbeit ü b e r schätzt und die Moral auf den Thron der Gottheit gehoben. Die Religion kann freilich die Moral nicht entbehren, aber ebensowenig hat die Moral Kraft ohne den Ewigkeitsschimmer der Religion. Und was von der Religion überhaupt gilt, das gilt in höchstem Grade vom Christentum. Beide, Moral und Christentum, gehören zusammen und sind im Überirdischen verankert. Nur so behalten sie in der Flucht der Erscheinungen Kraft und sind stärkende, beglückende Segensmächte. 'Die Sittlichkeit allein ersetzt den Glauben nicht: Doch weh dem Glauben, dem die Sittlichkeit gebricht!' (Rückert).

Besonders dankbar zu Vergleichen ist der Horazunterricht. Nicht nur die Satiren und Episteln bieten eine Menge Stoff, sondern vor allem auch die Oden. Die Oden geben ein kleines, abgerundetes Ganzes, das oft genug eine reife, feine Frucht Horazischer Weltanschauung ist. Ein paar Beispiele mögen uns zeigen,

wie Oden verwertet werden können und sollen. Ich greife Od. I 31 heraus, ein Gedicht, das von Gebhardi-Scheffler 'eine der besten Proben idealen Sinnes, liebenswürdiger Anmut und Bescheidenheit, keuscher Einfachheit und Wahrheit' genannt wird. Der Apollontempel ist geweiht, und die Frommen nahen mit Gebet, um von dem gnädigen Gott zu erflehen, was sie gern haben. Auch Horaz kommt mit seinem Anliegen. Er will keine fruchtbaren Saaten, keine prächtigen Herden, nicht weite Fluren, nicht Gold noch Elfenbein. Äußeren Reichtum gönnt er den andern, den Lieblingen der Fortuna. Er ist mit wenigem zufrieden, wenn er nur gesund bleibt an Leib und Seele und ein Greisenalter erlebt, das nicht mißachtet ist, aber vom Leierklang beglückt wird. Rein diesseitig ist Horazens Gebet; keine Spur trägt dieses Lied von den höheren Werten einer jenseitigen Welt. Und das Christentum? Wie ganz anders klingt es schon im alten Testament! 'Wenn ich nur dich, Herr, habe, so frage ich nichts nach Himmel und Erde: wenn mir gleich Leib und Seele verschmachten, bist du doch, Gott, allezeit meines Herzens Trost und mein Teil' (Ps. 73, 25. 26). Und im neuen Testament heißt es: 'Wir rühmen uns auch der Trübsale; denn wir wissen, daß Trübsal Geduld bringt, Geduld aber bringt Bewährung, Bewährung aber bringt Hoffnung, die nicht zuschanden werden läßt' (Röm. 5, 3 ff.). Daß unser Leib ein lebendiges, heiliges, Gott wohlgefälliges Opfer sei, daß unser Leben einen vernunftgemäßen Gottesdienst darstelle (Röm. 12, 1), ist durchaus christliche Auffassung. Ein Lied von Gellert möge bei Horaz Od. 1. 31 zum Vergleich herangezogen werden. Wie ganz anders ist die Höhe und die Tiefe des Liedes: 'Gott, deine Güte reicht so weit, so weit die Wolken gehen'! Schon in der ersten Strophe haben wir eine innigere Beziehung zu Gott als bei Horaz: 'Du krönst uns mit Barmherzigkeit und eilst uns beizustehen'. Die folgenden Strophen sagen uns in der ersten Hälfte, was der Dichter sich nicht erfleht, in der zweiten, was er sich erbittet. 'Ich bitte nicht um Überfluß und Schätze dieser Erden; laß mir, so viel ich haben muß, nach deiner Gnade werden!' Wir sehen, nur Gottes Gnade gibt uns die Güter des Lebens. Horaz beginnt seine Ode mit der Frage: *Quid dedicatum poscit Apollinem vates?* 'Gib mir nur Weisheit und Verstand, dich, Gott, und den, den du gesandt, und mich selbst zu erkennen!' Gotteserkenntnis und Selbsterkenntnis werden von Gellert erbeten; Gott ist ja der Heilige, Vollkommene, der Mensch der Sündige, Unvollkommene — und doch gehören beide zueinander und sollen eine sittlich-religiöse Gemeinschaft bilden. Davon ist bei Horaz keine Rede: *Frui paratis et valido mihi, Latoë, dones et, precor, integra cum mente senectam degere.* Gellert bittet nicht um Ehre und Ruhm bei den Menschen; 'des guten Namens Eigentum laß mich nur nicht verlieren!' In dieser Bitte liegt ja zugleich eine hohe sittliche Aufgabe, denn der gute Name bedarf des Untergrundes einer sittlichen Lebensführung. 'Mein wahrer Ruhm sei meine Pflicht, der Ruhm vor deinem Angesicht und frommer Freunde Liebe!' Da haben wir Pflicht und Ruhm vor Gott beisammen, den Bund zwischen Sittlichkeit und Religion; und die Liebe frommer Freunde ist das Gut der Gemeinschaft im religiösen Leben und beweist das Recht der Gemeinde, der Kirche. Bei Horaz fehlen entsprechende Gedanken. In der letzten

Strophe lesen wir bei Gellert: 'So bitt' ich dich, Herr Zebaoth, auch nicht um langes Leben'. Horaz bittet: *Mihi, Latoë, dones senectam degere!* 'Im Glücke Demut, Mut in Not, das wollest du mir geben!' Hier drängen sich ähnliche Gedanken Horazens auf: *Sperat infestis, metuit secundis alteram sortem bene praeparatum pectus* oder *Aequam memento rebus in arduis servare mentem, non secus in bonis ab insolenti temperatam laetitia!* Aber bei Gellert ist diese Lebensweisheit ein göttliches Geschenk, um das wir zu bitten, für das wir zu danken haben. 'In deiner Hand steht meine Zeit; laß du mich nur Barmherzigkeit vor dir im Tode finden!' Diesen Gedanken suchen wir in Horazens Liede vergeblich. Daß unser Leben nicht in unserer Hand steht, ist auch horazische Weltanschauung; aber so satt und tief wie bei Gellert ist bei Horaz die religiöse Farbe dieser Tatsache nicht. Und nun vollends das Gebet um Versöhnung mit Gott in der Todesstunde! Horaz scheidet als *conviva satur* (im edlen Wortsinn) und dankbar von der Erde, Gellert will in der letzten, heiligsten, ernstesten Stunde mit seinem Gott im reinen sein: er hat kein Verdienst, kein Recht vor Gott; nur Barmherzigkeit erbittet er für sich. Rechtfertigung und Versöhnung sind ihm die einzigen, erstrebenswerten, notwendigen Güter am Schluß des Lebens. Ich glaube, es kann nicht zweifelhaft sein, zu wessen Gunsten im vorliegenden Falle der Vergleich ausfällt; und dabei dürfen wir noch nicht einmal vergessen, daß Horaz für die römische Kulturwelt einen Gipfel bedeutet, während Gellert in bezug auf die Tiefe seines Christentums nur einer von vielen ist.

Wunderschön nach Form und Inhalt ist Horazens siebente Ode des vierten Buchs. Es ist eine Frühlingsode. 'Geschwunden ist der Schnee, der Rasen grünt und die Bäume schmücken sich mit frischem Laub. Die Erde bekleidet sich mit neuem Gewand; Nymphen und Grazien freuen sich auf der Flur an frohen Reigen.' Und nun tönt eine ernste Melodie hinein in den Jubel. 'Es mahnt dich das Jahr, nicht Ewiges zu erhoffen. Alles ist dem Wechsel unterworfen; die Jahreszeiten kommen und gehen. Aber sie kommen wieder im Kreislauf der Jahre; wir hingegen sind nach unserm Abscheiden Staub und Schatten. Ob wir morgen noch leben werden? Darum genieße, was du hast, damit es nicht dein Erbe erhält. Weder deine hohe Abkunft, noch deine Rednergabe, noch deine Frömmigkeit können dich ins Leben zurückbringen. Auch die Götter können es nicht.' Wie merkwürdig sind hier Gedanken des Frühlings und des Sterbens miteinander verknüpft! Ein tiefes Weh durchzittert die Seele des alternden Horaz; auch er muß sterben. Deshalb genieße das Leben! Laß nichts dem Erben! Wie seltsam ist solch eine Gedankenfolge! Und doch ist die Mahnung zu weisem Lebensgenuß richtig, denn '*pulvis et umbra sumus*'. Jawohl, für Horaz gilt das Wort: *mors ultima linea rerumst* (Epist. I 16, 79). Ein gleicher Weltschmerz tritt uns in dem Frühlingslied Od. I 4 entgegen; da heißt es: *Vitae summa brevis spem nos vetat inchoare longam.* Daraus ergibt sich eine ähnliche Mahnung: 'zeche und liebe!' (V. 17—20). Damit wollen wir ein Lied Paul Gerhardts vergleichen. 'Geh aus, mein Herz, und suche Freud' in dieser lieben Sommerzeit an deines Gottes Gaben! Schau an der schönen Gärten Zier

und siehe, wie sie mir und dir sich ausgeschmücket haben!' Das schöne Kleid der Natur empfindet also der Dichter als göttliche Gabe, und alles steht in schönster Pracht, um den Menschen zu erfreuen. Und nun nimmt uns der frohe Dichter an die Hand und zeigt uns die Schönheiten der Natur, der Tier- und Pflanzenwelt. 'Die Bäume stehen voller Laub. — Narzissus und die Tulipan, die ziehen sich viel schöner an als Salomonis Seide.' Wir schauen und hören Lerche und Nachtigall, wir betrachten Glucke, Storch und Schwalbe in ihrem Familienglück. Hirsch und Reh springen über die Flur. Hirten weiden an myrtenumsäumten Ufern eines Baches ihre Herden. Üppig grünt der Weinstock und der Weizen schießt in hohe Halme. Und was tut in all der frohen, sonnigen Pracht der Dichter? 'Ich singe mit, weil alles singt, und lasse, was dem Höchsten klingt, aus meinem Herzen rinnen.' Das ist Jubel ohne Weltschmerz. Aber auch an des Lebens Inhalt, Ziel und Ende denkt Paul Gerhardt. 'Mach in mir deinem Geiste Raum, daß ich dir werd' ein guter Baum, den deine Kräfte treiben! Verleihe, daß zu deinem Ruhm ich deines Gartens schöne Blum und Pflanze möge bleiben!' Auf ganz anderer Stufe steht hier des Dichters sittliche Folgerung als bei Horaz! 'Erwähle mich zum Paradeis und laß mich bis zur letzten Reis' an Leib und Seele grünen (Hor. Od. I 31, 16 ff.): so will ich dir und deiner Ehr' allein, und sonsten keinem mehr, hier und dort ewig dienen.' Zeit und Ewigkeit sind also für den frommen Dichter nur zu stetem Gottesdienste da. Horaz klammert sich an das Leben zu irdischen Freuden und ist schmerzlich bewegt, weil das Leben so kurz ist. Paul Gerhardt drücken solche Gedanken gar nicht; er weiß sich als Kind Gottes, und sein sonniges Gemüt kennt nur Lob und Dank. — So bietet der altsprachliche Unterricht oft Gelegenheit, Anschauungen und einzelne Gedanken der Antike mit dem zu vergleichen, was uns das Christentum gebracht hat. Die beigebrachten Beispiele zeigen, wo die größeren Werte sind. Und es erscheint mir fraglich, ob durch allzu häufiges Vergleichen mit dem Christentum der Antike ein Dienst geleistet wird.

Auch vom Religionsunterricht aus kann man Verbindungslinien zu der Antike ziehen. Das gilt schon bei der Lektüre des Alten und Neuen Testaments, bei der Zitate aus der griechischen und römischen Literatur herangeholt werden können. Aber hüten wir uns ja, zu glauben, hier läge eine Abhängigkeit des Christentums vor! Das Ringen des Menschengeistes, von körperlicher, geistiger und sittlicher Not und Unvollkommenheit der Diesseitigkeit loszukommen, ist uralt und ergreifend. In diesem Sichmühen und Sichplagen ist die Menschenseele sich stets gleich gewesen: dem Leben mit seinen Rätseln soll eben ein Sinn abgerungen werden. Man will eine Antwort haben auf das Warum und Wozu des Lebens. Und so formt auch das Griechentum und das Römertum Gedanken, die uns Bewunderung abnötigen, die uns christlich anmuten. Vor allem werden die Glaubens- und die Sittenlehre häufig Anlaß geben, christliche Überzeugungen, Grundsätze und Auffassungen aufwärts in die Geistesgeschichte der Menschheit zu verfolgen. Wenn der Religionslehrer die antike Welt und Literatur kennt, wird er den Unterricht sehr befruchten

können; er wird zeigen, wie der eine oder der andere Ewigkeitsgedanke schon früh geahnt wird. Es ist reizvoll zu sehen, wie es auch im Geistesleben auf- und abgeht; bald werden die großen, ewigen Wahrheiten klarer, bald dunkler erkannt. Ein ärmlicher Unterricht würde bei der Erbsünde darauf verzichten, auf die griechischen und lateinischen Parallelstellen hinzuweisen, die von der Verderblichkeit des Menschengeschlechts und des einzelnen handeln. Wenn man vom Wesen Gottes redet, wird man natürlich die Vielgötterei der Antike heranziehen. Wie bereichert es doch innerlich, den Neid der Götter Griechenlands zu kennen, und zu wissen daß Gott die Liebe ist (1. Joh. 4, 16)! Der Gott des Christentums kann nicht neidisch sein: er ist nur Liebe: freilich wird aus dieser Liebe der Zorn herausgeboren, der Zorn über das Böse, über die Sünde. Zorn und Liebe sind keine Gegensätze, wie jeder Vater weiß, der trotz seiner Liebe sein Kind strafen muß. Auf den Zorn des 'lieben' Gottes hinzuweisen ist vonnöten in einer Zeit, in der die Erkenntnis der Sünde weithin verloren gegangen ist (Röm. 1, 18). In dem glühenden Verlangen nach Antwort auf die Frage: wie kann ich einen gnädigen Gott kriegen? geht das Christentum über alle Religionen und Kulturen weit hinaus. Rechtfertigung und Versöhnung sind tatsächlich der Mittelpunkt des christlichen Lebens; darin ist Qual und Seligkeit zugleich beschlossen. Wer die Schwere dieser Wirklichkeiten getragen hat, empfindet das tiefe, himmelstürmende Glück, sich erlöst und von der Sündenschuld befreit zu wissen, die Gott und Mensch voneinander trennt. Solche Gedanken, Erfahrungen und Tatsachen kennt das klassische Altertum nur sehr unvollkommen. Und wenn darauf im Unterricht hingewiesen wird, steigt die wunderbare Gestalt Jesu von selber mehr und mehr empor aus dem Geschichtlichen ins Ewige. Und so kommen wir wieder zum Absoluten, das uns Kraft und Sicherheit bietet. Wer nicht den Grund gefunden hat, der den Lebensanker ewig hält, schwankt und wankt. Wie gern klammern wir uns an! Warum suchen wir nicht die absolute Wahrheit? Was ist das für ein ergreifendes Tasten und Suchen nach einem rechten, befriedigenden Lebensinhalt! Gestern gingen wir zu Nietzsche und berauschten uns an seiner titanenhaften Gottlosigkeit, heute suchen wir bei Ibsen Rat und zermartern unser Hirn oder beten Ellen Keys freche Sinnlichkeit an, als wäre das eine hohe Offenbarung. Bald sind wir Individualisten, bald Herdenmenschen: bald taumeln wir zum Genuß, bald zur Askese. Wann hat dieser Jammer ein Ende? Aufwärts zum Gott der Liebe! Schau auf den, der auf Golgatha sein Leben ließ! Da erkennst und erfährst du unmittelbar die unendliche Liebe, die geschichtlich und zugleich göttlich war. Wie erbleicht im Angesicht dieser Wirklichkeit alles Irdische! Wie klein wird da der Mensch, wie groß Gott! wie herrlich das Christentum!

Und damit komme ich auf die christlichen Werte, die schlechterdings keinen Vergleich ertragen. Wer einmal die Glut verspürt hat, die das Hohelied der Liebe (1. Kor. 13) durchzieht, sucht nicht nach Parallelen. Die christliche Feindesliebe ist eben wegen der Widernatürlichkeit wesenhaft von dem verschieden, was wir Liebe nennen; die Feindesliebe ist nichts Irdisches,

sondern Göttliches, darum konnte Jesus für seine Peiniger beten: 'Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun!' Die Überzeugung, daß denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen (Röm. 8, 28), ist so hoheitsvoll, so göttlich, daß kein Menschenwitz dagegen aufkommt. Das hohepriesterliche Gebet (Joh. 17) ist aus einer so innigen Beziehung mit Gott dem Vater herausgeboren, daß wir gar nicht das Zwingende und Fordende der Worte empfinden: 'Vater, ich will, daß die bei mir seien, die du mir gegeben hast.' Soll ich die köstlichen Güter, die uns das Christentum bringt, noch weiter schildern? Ich glaube, es ist nicht nötig.

Auch die antike Welt hat 'christliche' Gedanken; aber sie sind nicht Grund und Eckstein des Lebens: sie sind kaum organisch aus der Welt- und Lebensanschauung geworden, sondern mehr intellektuell, isolierte Gedanken feiner Geister. Das Christentum hat die Kraft gehabt, das Leben als ein Oxymoron zu erkennen: die sichtbare Welt ist gering im Vergleich zur unsichtbaren. Mir ist so, als ob uns oft die Dankbarkeit fehlte, anzuerkennen, was wir am Christentum haben: himmlische Güter, die unsere Seele sich aneignen darf: Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Gütigkeit, Glaube, Sanftmut, Keuschheit. Betrittst du im Unterricht den Boden des Christentums — wohlan, so 'ziehe deine Schuhe aus, denn das Land, wo du stehst, ist heiliges Land!'

DER AUSGLEICH IN DER REIFEPRÜFUNG

Eine historische Betrachtung

Von Heinrich Schnell

Die erste preußische Reifeprüfungsordnung, das 'Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen' vom 23. Dez. 1788, stellte ein Zeugnis entweder der Reife oder der Unreife aus, 'nachdem sich der Kommissarius mit den anwesenden Patronen, Inspektoren und Lehrern darüber vereinigt, ob der Examinatus für reif oder unreif zur Universität zu achten'. Das Urteil gründete sich auf die 'erlangten oder nicht erlangten Kenntnisse' in den alten Sprachen, in den neueren Sprachen, besonders in Ansehung der Muttersprache, und in 'wissenschaftlichen Kenntnissen, vornehmlich historischen'. Dabei wurden nur die schriftlichen Prüfungsarbeiten und das mündliche Examen zugrunde gelegt.

Indem der mit dem Zeugnis der Unreife Versehene ebenfalls die Universität beziehen konnte, war also der Zweck des Examens kein politischer; er war vielmehr nur ein sozialer — der 'unreife' Student war von den Stipendien ausgeschlossen — und ein pädagogischer. Letzteres wurde im Verlauf der Beratungen, welche zum Reglement von 1788 führten, so ausgedrückt: 'Der Zweck der Prüfung ist nicht. dem noch unreifen Jüngling die Beziehung der Universität zu verwehren, sondern teils ihn und seine Angehörigen auf seine Schwäche und Unreife aufmerksam zu machen und dadurch vielleicht von dem übereilten Schritte abzuhalten, teils um jedem studierenden Jüngling neue Motive zur gewissenhaften Benutzung seiner Schuljahre und zur Abwartung der zur Universität erforderlichen Reife zu geben.'

Die Verantwortung der Prüfungskommission war also relativ gering, jedenfalls geringer als in unseren Tagen, wo über die Zulassung zu den Studien, also unter Umständen über eine Verlängerung des Schulbesuchs und einen Verlust an Lebenszeit, ja bei der Verweigerung des Reifezeugnisses über die fernere Lebensführung beschlossen werden muß. Jene Verantwortung aber mußte der Kommission besonders bei zweifelhaften Fällen zum Bewußtsein kommen, wenn neben guten Leistungen unbefriedigende vorhanden waren. Da war die Entscheidung, ob der Schüler für reif oder für unreif erklärt werden sollte, doch recht schwer, wenn auch ein Majoritätsbeschluß der Kommission vorgesehen war. Es konnte auch nur in einzelnen Fällen helfen, wenn etwa hier oder dort ein Examinator eine Zwischennummer zwischen Genügend und Mangelhaft anzuwenden suchte. Von einer Kompensation enthält das Reglement jedoch nichts.

Und doch mußte die Praxis mit Notwendigkeit dazu führen, geringere Leistungen in einem Fache durch bessere in einem anderen auszugleichen. An-

gedeutet ist das auch im Reglement, wenn z. B. vorgeschrieben wird, daß im Zeugnis vermerkt werden soll 'diejenige Art der Kenntnisse, worin der Schüler sich am meisten hervorgetan'. Das Oberschulkollegium hatte auch nichts dagegen einzuwenden, wenn 'ausnahmsweise' neben den wissenschaftlichen Leistungen auch der anerkennenswerte Fleiß berücksichtigt wurde. Ja ein angehender Jurist wurde anders gemessen als der künftige Theologe. Und hierin können wenigstens die Anfänge eines Ausgleichs erkannt werden, der also verhinderte, daß bei nicht gleichmäßig befriedigenden Leistungen auf die Unreife erkannt wurde.

Es fehlte, das stellen wir fest, ein geregeltes formales und rechnerisches Verfahren bei der Anwendung des Ausgleichs.

Die Kompensation selbst war durch den Oberkonsistorialrat Gedike, den Rektor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums, welcher an den Beratungen teilnahm, so bezeichnet worden: 'Überhaupt aber wäre allgemeine Ausbildung des Verstandes und Geschmackes der Hauptgesichtspunkt. Schwäche in einem Objekt könnte durch gute Kenntnis in einem anderen aufgewogen werden. Überhaupt würde die Reife oder Unreife des Universitätskandidaten mehr im ganzen als nach einzelnen Wissenschaften beurteilt, wiewohl in dem Zeugnis mit vermerkt werden könnte, in welchen Gegenständen des Unterrichts er sich vorzügliche und in welchen nur geringe oder gar keine Kenntnisse erworben hätte.'[1])

Ein geregeltes Verfahren in bezug auf den Ausgleich tritt uns zum ersten Male bei den Arbeiten zur Revision des Reglements entgegen. In dem 'Entwurf eines neuen Regulativs' vom Oberkonsistorialrat Nolte aus dem Jahre 1805 finden sich vier Prädikate für die einzelnen Fächer: vorzüglich, gut, mittelmäßig, schlecht. Aus den ferneren Bestimmungen scheint hervorzugehen, daß mit 'mittelmäßig' unsere III^b gemeint ist. Die Kommission hat auf Grund der Leistungen zu entscheiden, ob der Examinand vorzüglich, gut, mittelmäßig oder schlecht vorbereitet zu den Universitätsstudien ist.[2])

Die Note 'Vorzüglich' erhält, wer in Latein, Griechisch, Deutsch und Mathematik mehr als das Erforderte leistet, in den übrigen Fächern (Hebräisch, Französisch, Philosophie, Religion, Physik, Geschichte, Geographie) gute Kenntnisse besitzt.

Die Note 'Gut' erhält, wer in Latein, Griechisch (NB. wenn er dasselbe zu lernen verbunden war), Mathematik und Deutsch gute, in den übrigen Fächern aber wenigstens mittelmäßige Kenntnisse besitzt.

Die Note 'Mittelmäßig' bekommt, wer in Latein, Griechisch, Deutsch und Mathematik nur mittelmäßige, in den übrigen Fächern ebenfalls mittelmäßige oder selbst gute Kenntnisse hat.

Endlich bekommt die Note 'Schlecht', wer es in den ersten vier Fächern nicht bis zum 'Mittelmäßig' gebracht hat und in den übrigen 'schlecht' befunden wird.

---

[1]) Nach Schwartz, Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787—1806) und das Abiturientenexamen I 104. Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. XLVI. Berlin 1910.

[2]) Ebd. S. 172. 173.

Wie man sieht, will man 1805 schon Haupt- und Nebenfächer unterscheiden. Die Hauptfächer entscheiden die Gesamtnote. Sie werden nicht durch die Nebenfächer ausgeglichen.

Die 'Mittelmäßigen' sollen ermahnt werden, noch auf der Schule zu bleiben; die 'Schlechten' sollen überhaupt nicht immatrikuliert werden. Theologen, Juristen, Mediziner, Kameralisten werden fortan von keinem Fach befreit.

Zum ersten Male aber erscheint die Rücksicht auf den künftigen Beruf in der Weise, daß angehende Philologen, Mathematiker, Physiker 'usw.' ein 'vorzügliches' Zeugnis schon in dem Falle erhalten, wenn sie in ihrer Disziplin sich vorzügliche Kenntnisse erworben haben, so daß geringere Zensuren in anderen Fächern das Lob nicht hindern.

Aus den übrigen Vorschlägen und Gutachten heben wir nur noch die Meinung von Snethlage hervor[1]): 'Ich meines Teils halte den Schüler für vorzüglich tüchtig zu den Universitätsstudien, der in den alten sowie in der deutschen Sprache und in der Mathematik sich auf eine eminente Art auszeichnet; wäre er gleich im Französischen, in der Geschichte und Geographie nur mittelmäßig.' Er schrieb: 'Die alten Sprachen sind doch das Fundament, und bei Erteilung des höchsten Grades der Tüchtigkeit sollte also auch hierauf besonders Rücksicht genommen werden.' 'Hinlänglich' vorbereitet ist nach ihm, wer in jenen Fächern ein 'Gut', in diesen ein 'Mittelmäßig' hat. Dasselbe Urteil gilt, wenn er in jenen Fächern 'mittelmäßig' ist, im Deutschen, Französischen, Geschichte und Geographie aber vorzüglich gut befunden wird. Sind jene mittelmäßig und diese schlecht oder auch umgekehrt, so muß der Schüler für untüchtig erklärt werden.

Man sieht, daß hier zum ersten Male die Nebenfächer die Kraft des Ausgleichs erhalten sollen, allerdings nicht ein einzelnes, sondern eine Reihe von ihnen, die wiederum einer Reihe von Hauptfächern gegenübertreten. Die Möglichkeiten sind keineswegs erschöpft.

An Einzelfällen könnten folgende beigebracht werden, die zeigen, wie die Ordnung gehandhabt wurde.[2]) An der Stadtschule zu Marienburg wurden im Ostertermin 1790 zwei Abiturienten für 'reif' erklärt, trotzdem sie in den 'Anfangsgründen der Mathematik' 'nicht weit gekommen' waren, 'da sie zu diesem Studio keine Neigung gehabt'. 1797 hatte ein Abiturient keine griechischen Kenntnisse und in den übrigen Sprachen keine besonders guten; allein da er sich dem Baufache, nicht 'den Wissenschaften überhaupt' widmen wollte, erklärte man ihn für reif in Rücksicht auf seine vorzüglichen mathematischen Kenntnisse und seine Probezeichnung.

An der Ratsschule zu Stettin erhielt ein angehender Jurist 1789 im Griechischen die Note: 'Gut selbst in der griechischen Sprache, ohngeachtet er sich der Rechtsgelehrtheit widmen will.' An derselben Schule hatte 1790 ein Schüler von mittelmäßigen Fähigkeiten auch nur mittelmäßige Kenntnisse gezeigt. Das Majoritätsvotum wollte ihn für reif erklären, weil er sich für eine 'Unter-

[1]) Schwartz a. a. O. S. 210. 211. [2]) Ebd. S. 312. 318.

bedienung' eignete. Der Kommissar jedoch votierte dagegen, und das Kuratorium trat auf seine Seite. Der Schüler fiel durch.[1])

An der Stadtschule zu Anklam bestand Ostern 1802 ein Schüler mit Hebräisch IV, Latein I, Französisch IV ('nur mittelmäßig'), Deutsch II ('weiß sich fließend und ziemlich auszudrücken'), Philosophie III ('ziemlich passende Antworten'), Mathematik V ('mangelhaft'), Geschichte und Geographie I. Am Köllnischen Gymnasium zu Berlin fiel 1789 einer durch, der im Deutschen 'ziemlich', 'schwach' in Griechisch und Hebräisch, 'schlecht' in Mathematik, 'mittelmäßig' in Geschichte und Literatur, im Latein 'kaum mittelmäßig' hatte.[2])

Wir sind in der Betrachtung dieser Reifeprüfungsordnung so ausführlich gewesen, nicht nur weil das Material so reichlich zur Verfügung stand, sondern auch weil hier die Grundlagen für die weitere Entwicklung liegen. Die Notwendigkeit des Ausgleichs lag in der Natur der Sache, die innere Berechtigung war noch nicht vollständig erkannt; nur einmal ist sie nach der Richtung bezeichnet, daß die alten Sprachen als das 'Fundament' hervorragend ausgleichende Kräfte haben. Ein formell genau geregeltes Verfahren steht noch aus. —

Die Instruktion vom 25. Juni 1812 erteilt Reifezeugnisse in drei 'Abstufungen', nach der unbedingten Tüchtigkeit (Nr. I), der bedingten (Nr. II) und der Untüchtigkeit (Nr. III). Sie kennt den Ausgleich streng genommen nur in der ersten Stufe. Diese wurde angenommen, wenn in den alten Sprachen, in der Geschichte und Mathematik ein befriedigendes Maß von Kenntnissen gewonnen war; mangelhafte Kenntnisse im Französischen und in den Naturwissenschaften sollten von der Nr. I nicht ausschließen. In der Religion wurde nicht geprüft. Im Deutschen wurde zwar geprüft (Kenntnis der höheren Grammatik und der Literatur), die Zensur katte aber keinen Einfluß auf das Zeugnis.

Bedingt tüchtig war, wer das Ziel 'nur in einem oder dem andern jener drei wesentlichen Stücke des höheren Schulunterrichts erreicht' hatte, 'mit Zurückbleiben in anderen ebenso wichtigen'.

Wer in keinem dieser drei Objekte etwas Genügendes leistet, wird als untüchtig (Nr. III) bezeichnet. Doch können ganz vorzügliche Fortschritte in den Naturwissenschaften 'eine begrenzende Bestimmung' zu diesem Prädikat hervorbringen.

Alle drei Zeugnisstufen berechtigten zum Beziehen der Universität. Versagt wurde das Entlassungszeugnis jedoch einem Schüler, der noch in keinem Hauptfach in der ersten Klasse der gelehrten Schule saß.[3])

Es wurden also drei wesentliche Stücke des höheren Schulunterrichts festgestellt, die für die erste Stufe unkompensierbar sind; die Nebenfächer haben keinen Einfluß auf die Entscheidung. Und doch liegt hier der Ausgangspunkt einer künftigen Entwicklung: Ganz vorzügliche Fortschritte in einem Nebenfach (Naturwissenschaften) haben ausgleichenden Wert. —

[1]) Schwartz, Bd. II desselben Werkes, Mon. Germ. Paed., Berlin 1911, XLII 98. 100.

[2]) Ebd. S. 265. 379.

[3]) Nach Wiese, Das höh. Schulwesen in Preußen, Berlin 1864, I 484 ff. Auch für das Folgende heranzuziehen.

Das Reglement vom 4. Juni 1834 hat noch 11—12 Fächer der Prüfung: Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Religion, Geschichte und Geographie, Mathematik, Physik, Naturbeschreibung, philosophische Propädeutik und eventuell Hebräisch.

Aber es bezeichnet die Fächer, in denen den Anforderungen unter allen Umständen genügt werden muß, Deutsch und Latein, und fordert entweder in den beiden alten Sprachen oder in der Mathematik 'bedeutend mehr' als das Geforderte, wofern geringere Leistungen in den übrigen Fächern ausgeglichen werden sollen.

Es sind also nur noch zwei wesentliche Stücke des Unterrichts vorhanden, Deutsch und Latein; Latein, Griechisch und Mathematik sind Hauptfächer und gleichen alle Minderleistungen aus, genauer: die Mathematik gleicht alle Minderleistungen aus (bis auf das Latein), also auch das Griechische; die beiden alten Sprachen gleichen alle Minderleistungen aus, auch solche in der Mathematik.

Als Motiv ergab sich die Absicht, 'auf der Schule der freien Entwicklung eigentümlicher Anlagen nicht hinderlich zu werden'. Man dachte diese allerdings nur in der Beschränkung auf die alten Sprachen oder die Mathematik, noch nicht auf ein anderes Fach. Die innere Berechtigung des Ausgleichs war also erkannt, wenn sie zunächst auch nur etwas eng gefaßt war. —

Die 'Ergänzungen und Modifikationen' dieser Verordnung vom 12. Januar 1856 beseitigen zuerst eine Vergünstigung, welche 1834 'einzelnen Abiturienten' von 'vorgerückterem Alter', 'wo nicht nur die Billigkeit, sondern auch das Interesse des künftigen Staatsdienstes es erheischt', gewährt war und darin bestand, daß der Schüler neben Deutsch und Latein nur in zwei Gegenständen zu genügen brauchte, die zu seinem künftigen Berufe in Beziehung standen.

Dann beseitigen sie auch die beiden 'wesentlichen Stücke', wollen vielmehr darauf halten, daß jeder Abiturient in allen Prüfungsgegenständen seine Reife bewähre. Allein auch sie geben der 'individuellen Richtung' Raum und gleichen geringere Leistungen in einem Hauptobjekte durch desto befriedigendere in einem anderen (zu ergänzen natürlich: Hauptobjekte) aus. 'Namentlich soll die Kompensation schwächerer Leistungen in der Mathematik durch vorzügliche philologische und umgekehrt zulässig sein.' Es besteht also die 1834 beobachtete Beschränkung fort; doch kündet das 'namentlich' bereits in Gedanken an, daß auch Mehrleistungen in einer Sprache gegenüber minderen in einer anderen in Frage kommen konnten.

Über die Nebenfächer selbst ausgesagt war nichts; allerdings war ihre Zahl wesentlich verringert, insofern als Propädeutik, Französisch, Physik und Naturkunde aus der mündlichen Prüfung verschwunden waren. —

Auch die Ordnung für die Realschulen vom 6. Oktober 1859 hält es für zulässig, auf besondere Begabung und Neigung Rücksicht zu nehmen, und gleicht deshalb 'ein geringeres Maß des Wissens und Könnens' durch 'vorzügliche Leistungen in einigen Objekten' aus, indem sie zugleich betont, daß ein 'völliger Mangel nicht ersetzt' werden dürfe.

Diese Ordnung beschränkt den Ausgleich nicht mehr auf die Hauptobjekte, sondern stellt zwei Reihen von Fächern auf, auf der einen Seite Mathematik

und Naturwissenschaften, auf der anderen Geschichte, Geographie, Sprachen. Von Haupt- und Nebenfächern ist gar keine Rede. Indem auch hier wiederum ein 'namentlich' gebraucht wird, kündet sich die Auffassung als ebenfalls zu Recht bestehend an, daß auch innerhalb der Reihen ein Ausgleich möglich ist.

Die Bedingung allerdings ist jetzt, daß die Kompensation eine 'angemessene' ist, insofern der von dem Abiturienten gewählte künftige Beruf berücksichtigt werden soll. —

Die Prüfungsordnung vom 27. Mai 1882 kennt für alle drei Schularten den Ausgleich: Nicht genügende Leistungen in je einem Lehrgegenstand können durch mindestens gute Leistungen in einem andern verbindlichen als ergänzt erachtet werden.

Es fehlt also die Berücksichtigung des Berufs. Auch die Motivierung des Ausgleichs durch die Rücksicht auf eigentümliche Anlagen und Neigungen ist unterblieben. Es fehlen alle Beschränkungen.

Und doch künden sie sich bereits an, indem in den 'Besonderen Bestimmungen' als Beispiel der Ausgleich von nicht gnügenden Leistungen in der Mathematik und in der Physik durch gute Leistungen im Lateinischen und im Französischen namhaft gemacht wird. —

Die Prüfungsordnung vom 6. Januar 1892 enthält wieder besondere Beschränkungen. Es treten wiederum die 'wesentlichen Stücke', wenn auch nicht unter dem alten Namen, auf: Die Gesamtleistungen im Deutschen müssen genügend sein, ebenfalls die in einer alten Sprache oder — bei Realgymnasien und Oberrealschulen — die in einer neueren Fremdsprache. Dazu werden Haupt- und Nebenfächer unterschieden. Letztere können einander ausgleichen oder von Hauptfächern ausgeglichen werden. Erstere, Deutsch, alte Sprachen und Mathematik auf den Gymnasien, Deutsch, neuere Sprachen und Mathematik auf den anderen Schulen, können nur durch gleichartige ausgeglichen werden, mit der Ausnahme, daß auf Oberrealschulen die Mathematik allein durch Physik und Chemie ausgeglichen wird. Zum erstenmal wird für diese Beschränkungen auch der Grund angegeben, 'das nötige Maß der Allgemeinbildung' für das Deutsche, 'die Lösung einer der Hauptaufgaben der Schule' für die fremden Sprachen, besonders aber 'die Stundenzahl und die Stellung der Fächer in der Lehrordnung'. Trotzdem wird der Anspruch nicht fallen gelassen, daß 'die Bestimmungen der Entfaltung individueller Richtungen Rechnung tragen sollen'. Der Ausgleich ist nicht mehr auf einen solchen zwischen der mathematischen und der philologischen Reihe beschränkt. —

Die Reifeprüfungsordnung vom 27. Oktober 1901 hat eine 'obligatorische Kompensationsmethode'; denn der Ausgleich 'soll' stattfinden. Der 'deutsche Turm' ist gefallen; nur je ein Hauptfach darf und zwar durch ein anderes ausgeglichen werden; Nebenfächer können durch beide Arten von Fächern beliebig ausgeglichen werden, ja 'ausnahmsweise' kann der Fall eintreten, daß sie ohne Ausgleich bleiben. Es gilt jedoch der Satz, daß die Leistungen in dem auszugleichenden Fache nicht unter das Maß der Primareife heruntergehen.

Letzteres entspricht der Bestimmung der bekannten Übereinkunft zwischen

den deutschen Staatsregierungen in betreff der Maturitätsprüfung von 1874, die 1889 wiederholt und auf die Realgymnasien ausgedehnt war. (Erneuert 1909.) —

Die letzte Ordnung vom 24. Januar 1909 beseitigt die obligatorische Methode des Ausgleichs und anscheinend auch die Scheidung von Haupt- und Nebenfächern, indem sie den Ausgleich in das 'pflichtmäßige Ermessen' der Prüfungskommission stellt. —

Indem wir versuchen, die Entwicklung in den verschiedenen Bestimmungen aufzuzeigen, heben wir folgende Punkte hervor.

Die Begründung des Ausgleichs erfolgt im Jahre 1812 durch den Hinweis auf vorzügliche Fortschritte und 1834 im Hinblick auf 'die freie Entwicklung der eigentlichen Anlage des Schülers', 'auf die ernste Selbsttätigkeit', 'auf die Entfaltung individueller Richtungen'. Diese Begründung wird 1856 und 1859 wiederholt. Indem die letzte Ordnung voraussetzt, daß 'in den beiden obersten Klassen schon mehr als vorher der eigentümlichen Befähigung und Neigung Raum gelassen ist', erfolgt der Ausgleich in Verbindung mit einer größeren Bewegungsfreiheit im Unterrichtsbetrieb, die also vor 50 Jahren in irgendeiner Weise als möglich und wünschenswert erkannt war.

Die späteren Prüfungsordnungen haben diese Begründung fallen lassen. Und doch dürfte der Versuch zu empfehlen sein, hier anzuknüpfen, um so mehr, als gerade in unseren Tagen eine freiere Gestaltung des Unterrichts empfohlen wird.

Auch die Ausdehnung des Ausgleichs hat der Veränderung unterlegen. Schon in den Vorarbeiten zum Reglement von 1812 unterscheidet man Haupt- und Nebenfächer: erstere entscheiden den Ausfall der Prüfung ganz allein. Denn die alten Sprachen sind das 'Fundament', heißt es; neben ihnen erscheinen Deutsch und Mathematik.

Die Nebenfächer werden völlig übersehen. Nur zweimal taucht der Gedanke auf, daß sie den Ausfall der Prüfung beeinflussen könnten, in den Vorarbeiten zur Ordnung von 1812 und in der letzteren selbst.

1859 und 1882 fällt der Unterschied ganz fort. Die Ordnung von 1892 bedeutet eine Reaktion, indem sie den Unterschied wieder einführt. Nunmehr aber müssen die Nebenfächer ausgeglichen werden. 1901 jedoch können sie 'ausnahmsweise' ohne Ausgleich bleiben.

Der Ausgleich zwischen den Hauptfächern ist ebenfalls der Veränderung unterworfen gewesen. 1812 sind sie unkompensierbar; 1834 sind zwei kompensierbar, Griechisch und Mathematik. 1856 gleichen namentlich mathematische Leistungen philologische Minderleistungen aus und umgekehrt, und 1859 ist der Ausgleich auch unter ihnen wahlfrei. 1901 ist nur einmaliger Ausgleich gestattet.

'Wesentliche Stücke', die nicht ausgeglichen werden können, sind 1812 alte Sprachen, Geschichte und Mathematik (NB. auch Geschichte). 1834 Deutsch und Latein, 1892 Deutsch und eine Fremdsprache. 1901 gibt es kein in diesem Sinne wesentliches Stück mehr.

1834 wird von einem 'nicht völligen Entsprechen' in den auszugleichenden Fächern gesprochen: seit 1882 erscheint das Stichwort der 'Primareife' als Mindestforderung.

1834 wird in den zum Ausgleich herangezogenen Fächern 'bedeutend mehr' gefordert. 1856 und 1859 werden darin 'vorzügliche Leistungen' erwartet. Seit 1882 war man mit 'mindestens guten' Leistungen zufrieden.

Ebensowenig wie die Ausdehnung des Ausgleichs ist die Modalität konstant gewesen. Der Ausgleich war 1812 obligatorisch, 1834—1892 nur zulässig, 1901 wieder obligatorisch, so daß er einen Rechtsanspruch des Prüflings begründete, während die Verordnung von 1909 ihn wiederum für zulässig erklärt. Einzelne Verordnungen stellten dabei den Ausgleich in die pflichtmäßige Beurteilung der Kommission, so die von 1834 und 1909; die von 1882 macht es insbesondere der Kommission 'zur Aufgabe, in der Anwendung der Kompensation das durch den gesamten Zweck der Reifeprüfung bestimmte Maß einzuhalten'. Nur einmal und zwar 1901 spielt ein ethisches Moment eine Rolle, insofern als die 'Persönlichkeit' des Schülers neben seiner geistigen Entwicklung berücksichtigt werden soll. —

Es wird nicht gelingen, ein Gesetz der Entwicklung in der Handhabung des Ausgleichs nachzuweisen. Hier und da scheint jedoch die allgemeine schulgeschichtliche Entwicklung ihren Einfluß geltend gemacht zu haben. Der Oberschulrat v. Irwing hielt es bei den Vorbereitungen zum ersten Abiturientenreglement von 1788 für Despotismus, die Freiheit von Eltern und Schülern einzuschränken. Ähnlich stand es noch 1812, wo man es als einen zu tiefen Eingriff des Staates in die Rechte der Eltern ansah, wollte man dem Zeugnis der Untüchtigkeit die Wirkung beilegen, daß der Inhaber nicht immatrikuliert werde. Es scheint ein für jene Zeit geradezu wunderbares Gefühl des Respektes vor der Freiheit des Individuums geherrscht zu haben, daß man sich scheute, die Freiheit des einzelnen zu beschränken, seinen Sohn auf die Universität zu führen; so urteilte der Frankfurter Direktor Prof. Dr. Hartwig in seinem Bericht zu Frage 10 der Schulkonferenz von 1890 (Kann die Reifeprüfung entbehrt werden? Verneinenden Falls sind Vereinfachungen einzuführen und welche?).

So wird es verständlich, wenn 1834 die Zügel straffer angezogen wurden. Und doch geschah das nur in sehr relativer Weise, indem die vier unkompensierbaren Fächer in der Überfülle der 11—12 Examensgegenstände fast verschwinden, und insofern als Rücksicht auf Beruf und Alter und Staatswohl genommen wurde.

Als dann die Frage der Überbürdung brennend wurde, ja als man darüber beriet, das Abiturientenexamen aufzuheben (z. B. Landesschulkonferenz 1849), setzte eine rückläufige Bewegung ein, welche in dem Statut von 1856 die mündliche Prüfung wesentlich entlastete. Den Höhepunkt in der Vereinfachung und Erleichterung stellt das Jahr 1882 dar, dessen Prüfungsordnung keine Beschränkung der auszugleichenden Fächer kennt und mit einem 'Gut' in den ausgleichenden Fächern zufrieden ist.

Eine entgegengesetzte Tendenz verfolgt die Ordnung von 1892, welche die Beschränkungen steigert. Sie sind wohl in erster Linie auf den Geh. Oberregierungsrat Dr. Stauder vom Kultusministerium zurückzuführen, dessen 'persönliche Meinung dahin ging, daß als nicht kompensierbar gelte ein ungenügendes Ge-

samtprädikat für Klassen- und Schlußleistung im Deutschen'. Der Abt Dr. Uhlhorn stimmte zu: 'Für deutsche Sprache und Geschichte gibt es nach meiner Überzeugung keine Kompensation'. Es soll jedoch betont werden, daß Geheimrat Dr. Stauder nur von einer Kompensation der mathematischen gegen die sprachlichen und umgekehrt sprach, nicht von einer solchen in gleichartigen Fächern, etwa Latein gegen Griechisch. Er wollte eben nur 'ermöglichen, daß der Primaner, je nachdem er mehr nach der historisch-sprachlichen oder nach der naturwissenschaftlich-mathematischen Seite gravitierte, auf das eine oder andere größeres Gewicht legen kann'.

Es ist ja bekannt, daß die Prüfungsbestimmungen die Geschichte unter den nichtkompensierbaren Gegenständen fallen ließen, aber auch, daß die Prüfung tatsächlich vereinfacht werden konnte. Aus der mündlichen Prüfung schied das Französische (auf dem Realgymnasium das Lateinische) aus, und der ganze Zweck ward eingestellt auf die Ermittlung, 'ob der Schüler die Lehraufgabe der Prima sich angeeignet hat'. Das Abschlußexamen nach dem 6. Jahrgang der neunstufigen Anstalten trat ja in Kraft.

Die Schulkonferenz von 1900 empfahl die Beseitigung der Abschlußprüfung und in Zusammenhang damit die Revision der Reifeprüfung, deren Zweck jetzt wieder weiter gefaßt ist. Das Gutachten von Geheimrat Dr. Matthias zu Frage 10 hinsichtlich der Reifeprüfungsordnungen beklagte, daß man mit den Befreiungen von der mündlichen Prüfung zu weit gegangen sei. So ward die Befreiung nach der Ordnung von 1901 wieder zu einer Auszeichnung. Dieselbe Tendenz einer Verschärfung der Prüfung zeigte sich u. a. darin, daß nur ein Hauptfach kompensierbar blieb, ja daß man die Hauptfächer ausschließlich bewertete und die Nebenfächer geradezu als *quantité negligeable* hinstellte. Vielleicht sollte darin das Prinzip einer gewissen Einseitigkeit der Bildung jeder Schulart oder auch das Prinzip der Konzentration der Lehrfächer erblickt werden, welche die Resultate des Unterrichts in den Nebenfächern in gewisser Weise in den Hauptfächern beschlossen sieht.

Diese Überspannung der Hauptfächer, besser die völlige Ausscheidung der Nebenfächer bei der Kompensation führte zu den letzten Bestimmungen von 1909.

In der Tat, die Unabwendbarkeit des Durchfalls bei folgenden Nummern: Religion 1, Deutsch 3, Latein 4, Griechisch 3, Französisch 1, Englisch 1, Geschichte und Erdkunde 1, Mathematik 3, Physik 1 und das Bestehen der Prüfung, wenn in allen Fächern ein bloßes Genügend vorhanden war, mußte eine Abänderung der Prüfungsbestimmungen fordern, in der Richtung, daß auch die Nebenfächer zum Ausgleich herangezogen wurden.[1])

Darauf wies auch das Bestreben hin, eine größere Bewegungsfreiheit im Unterrichtsbetrieb der oberen Klassen einzuführen. Denn diese ist nur möglich, wenn die guten Leistungen in einem Nebenfach im Examen berücksichtigt werden.

[1]) Siehe Budde. Die Pädagogik der preußischen höh. Knabenschulen usw. 1910 II 190. 191. — Ein anderes Beispiel bringt Q. Steinbart-Duisburg in der Monatsschrift für höh. Schulen, 5. Jahrgang S. 21: Religion 3, Deutsch 3, Latein 3, Französisch 3, Englisch 4, Mathematik 3, Geschichte 2, Physik 1, Chemie 1, Zeichnen 2 (Realgymnasium).

So erklärt sich die Bestimmung vom Jahre 1909, welche den Unterschied von Haupt- und Nebenfächern nicht zur Norm macht, welche das Maß der ausgleichenden Leistungen nicht bestimmt, ja diese nicht einmal auf die verbindlichen Fächer beschränkt und also nach drei Richtungen Freiheit schafft.

Die letzte Bestimmung von 1909 schließt sich an den Wortlaut der Prüfungsordnung für Elsaß-Lothringen vom 10. Januar 1905 an.[1])

Können gegen dies Verfahren Bedenken geltend gemacht werden?[2])

Am nächsten liegt wohl der Hinweis auf die geringe Stundenzahl, welche den Nebenfächern zugewiesen ist. Allein dies ist doch nur eine äußerliche Scheidung und trifft zudem bei dem Deutschen, das doch Hauptfach ist, gar nicht zu. Überdies besteht eine Stoffverbindung zwischen den einzelnen Lehrgegenständen, der eine gewisse Konzentration in der Behandlung entspricht, und aus der jedes Fach Nutzen zieht. So werden die Geschichtskenntnisse im sprachlichen Unterricht erweitert, umgekehrt gewinnt etwa der griechische oder der mathematische Unterricht durch eine Geschichtstunde, bezw. eine solche in der Physik. Die Fächer des Lehrplans bilden als solche ein Ganzes; so drückte man es in der Prüfungsordnung von 1859 aus.

Mehr Bedeutung hat der Hinweis auf den Umstand, daß in den Nebenfächern meist das Wissen, weniger das Können, erfordert wird, daß etwa in der Geschichte und in der Religion in kurzer Zeit durch angestrengten Fleiß Kenntnisse erworben werden können, wobei die Begabung und das logische Denken eine untergeordnete Rolle spielt.

Und hier nun gerade mag die Anknüpfung an die historische Entwicklung des Prüfungswesens von Wert sein. Von 1834 bis 1859 wurde, wie gezeigt, auf 'die freie Entwicklung eigentümlicher Anlagen', auf 'die individuelle Richtung', auf 'besondere Begabung und Neigung' Wert gelegt. Man war dabei nicht ängstlich, daß ein bloßes Wissen dem wirklichen Können vorgezogen werden könnte. So hieß es z. B. in den 'Leitenden Grundsätzen für die Prüfung' 1834 (Wiese a. a. O. S. 495): 'Bei der Schlußberatung soll nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung des Schülers entscheidend sein, welche ein wirkliches Eigentum desselben geworden ist. Eine solche Bildung läßt sich nicht durch eine übermäßige Austrengung während der letzten Monate vor der Prüfung, noch weniger durch ein verworrenes Auswendiglernen von Namen, Jahreszahlen und unzusammenhängenden Notizen erjagen, sondern sie ist die langsam reifende Frucht eines regelmäßigen, während des ganzen Gymnasialkursus stetigen Fleißes.'

Man wird also 'langjährige treue Arbeit' in diesen Fächern voraussetzen; man wird auf 'besondere Arbeiten aus dem Gebiete der Religion, Geschichte, Erdkunde, Physik, des Französischen oder Englischen' Wert legen, 'die von den Schülern während ihres Besuches der Prima angefertigt sind und allein

---

[1]) Steinbart a. a. O. S. 22.

[2]) Man vergleiche dazu Direktor Dr. Huckerts Schrift, Zum Ausgleich bei der Reifeprüfung, 1909; s. jedoch auch die Besprechung dieser Schrift von Richard Jahnke-Lüdenscheid in der zit. Zeitschrift 10. Jahrgang, Heft 1 S. 52—54.

schon den Beweis energischen Fleißes und einer genügenden Begabung bringen'; die Prüfung muß dabei 'individualisiert' werden und wird festzustellen haben, 'ob ein tieferes Verständnis in den einzelnen Lehrgegenständen vorhanden ist'.[1])

Dabei bleibt der Prüfungskommission die freie Entschließung bewahrt, welche die neue Verordnung in ihre Hände legt. Zugleich aber ist nun der Weg erst recht frei, welcher zur inneren Reform unseres Schulwesens führt, 'der größeren Bewegungsfreiheit im Unterrichtsbetrieb'.[2])

Nachwort der Redaktion. Der Verfasser des vorstehenden Aufsatzes hat sicher recht, darauf hinzudeuten, daß der auffallende Wechsel in den Vorschriften über Kompensation nur im Zusammenhange mit dem Wandel der allgemeinen schulpolitischen Anschauungen seine Erklärung finden kann. Zunächst mag dazu helfen eine Vergleichung mit den verschiedenen Reglements für das Examen *pro facultate docendi* (1810, 1831, 1866, 1887, 1898). Ausgegangen ist auch diese Prüfung von einem Bildungsideal, das in doppeltem Sinne universalistisch war: an allen Individuen sollte es gleichmäßig verwirklicht werden, und in sich sollte es alle wesentlichen Richtungen des Geisteslebens umfassen. Diese Forderung, aus der Weltanschauung eines so reichen Geistes wie Wilhelm v. Humboldt erwachsen, war doch im Grunde ein großer Gedanke; und es ist begreiflich, daß die Unterrichtsverwaltung nur zögernd dem Druck der Wirklichkeit allmählich nachgegeben hat, auf ihn zu verzichten. In dem Reglement für die Staatsprüfung von 1831 tritt das Zugeständnis auf (§ 5), daß 'den Kandidaten, welche sich vorzugsweise der Mathematik und den Naturwissenschaften gewidmet haben und künftig nur an höheren Bürger- und Realschulen zu wirken beabsichtigen, die Prüfung in der griechischen und hebräischen Sprache, wenn sie es wünschen, erlassen werden kann'. Und drei Jahre darauf entschloß man sich, in der Reifeprüfung einen Ausgleich auch für mangelhafte Leistungen in einem Hauptfache zu gestatten. Im ganzen ist es eine Tatsache, die zu denken gibt, daß die Forderung universeller Interessen sich in der Prüfung der abgehenden Schüler sehr viel zäher behauptet hat als in derjenigen der angehenden Lehrer, wo davon heute nur noch ein rudimentärer Rest zu erkennen ist.

Daß im Abiturientenexamen das Bedürfnis, Möglichkeiten für einen Ausgleich zu bieten, zunächst nicht empfunden wurde, läßt sich wohl verstehen: ein Mißerfolg hatte ja für den Geprüften keine erheblichen Folgen; der untüchtig Befundene durfte so gut studieren wie der für tüchtig Erklärte, das Examen diente im wesentlichen nur der Information für die jungen Leute selbst wie für ihre Eltern. Die Bestimmungen, daß nur, wer die Reifeprüfung bestanden hätte, zur Vorbereitung auf einen öffentlichen Beruf zugelassen werden dürfe, sind allmählich aufgekommen und haben erst eben im Jahre 1834 ihren Abschluß erreicht. Je strenger seitdem der äußere Anspruch aufrecht erhalten

[1]) Wir entnehmen diese Sätze aus der oben zitierten Schrift von Direktor Dr. Huckert, S. 26, mit dem wir völlig übereinstimmen, wenn wir auch bedauern, daß der Verfasser doch wieder der alten Art Zugeständnisse zu machen scheint, wenn er z. B. S. 27 sagt: 'Ob allerdings außergewöhnliche Leistungen in einem verbindlichen oder nichtverbindlichen Unterrichtsfache schon geeignet sind, nicht genügende Leistungen in einem Hauptfache auszugleichen, wird von der Art und der Stundenzahl des auszugleichenden Hauptfaches und des ausgleichenden Nebenfaches und von der Bedeutung der Minder- wie der Mehrleistungen abhängen'.

[2]) Vergleiche dazu den Schlußsatz des zitierten Aufsatzes von Q. Steinbart in der Monatsschrift für höh. Schulen.

wurde, daß, wer studieren wolle, für reif erklärt sein müsse, desto mehr ergab sich unwillkürlich im Innern, in der Ausgestaltung der Prüfung, ein Nachlassen.

Besonders schlimm war der Zustand, den die Prüfungsordnung von 1882 schuf, indem sie Haupt- und Nebenfächer nicht unterschied. Die Unfähigkeit, einen deutschen Aufsatz zu schreiben, einen lateinischen Text zu verstehen, sich in eine mathematische Aufgabe hineinzudenken, konnte durch den Nachweis erfolgreichen Memorierens in der Geschichte, in Religionslehre aufgewogen werden. Wer das damals mit erlebt hat, kann heute noch kaum anders als in den Bestimmungen von 1891 einen heilsamen Fortschritt erkennen, die Hauptfach nur durch Hauptfach kompensieren ließen. Unglücklich war der Zusatz, daß nichtgenügende Gesamtleistungen im Deutschen überhaupt nicht sollten kompensiert werden können. Diese Vorschrift wirkte ähnlich wie jetzt in der Staatsprüfung der Anspruch, daß jeder Kandidat in der Philosophie genügen und daß jeder wenigstens in einem Fache die Lehrbefähigung für Prima nachweisen müsse. Bei der verhängnisvollen Bedeutung, die ein abschließendes 'Nichtgenügend' im Deutschen hatte, wurde dieses Prädikat kaum noch gegeben; und so gingen die Leistungen herab, die man hatte heben wollen. Im Jahre 1901 ist denn dieser Zusatz wieder beseitigt und damit eine Prüfungsordnung hergestellt worden, mit der sich sehr gut leben und arbeiten ließ.

Alle Fälle vorherzusehen und für alle etwa eintretenden Kombinationen die Kommission mit einem Paragraphen auszurüsten, der ihren Entschluß deckt und leitet, ist natürlich nicht möglich. Ernsthafte, ihrer Verantwortung sich bewußte Männer müssen auch da, wo das Reglement seinen Dienst versagt, wissen, was sie zu tun haben, ob sie auf eigenen Kopf die Vorschriften dem Sinne statt dem Buchstaben nach auslegen oder, unter Darlegung der besonderen Verhältnisse, die ministerielle Genehmigung einholen wollen eine Ausnahme zu machen. Sobald man aber versucht, die Ausnahmen im voraus festzulegen und in Worten zu umschreiben, so werden sie zur Regel, und es geht mit den Leistungen im ganzen wieder ein Stück abwärts. Viel besser, das ist kein Zweifel, eine allgemeine Direktive, die der Entschlußfähigkeit der Kommission etwas zumutet, für verständnisvolle Würdigung einer eigenartigen Persönlichkeit Spielraum läßt, zugleich aber an die schwere Verantwortung erinnert, die mit der Zulassung Schwachbegabter oder unzureichend Vorbereiteter zur Hochschule verbunden ist.

War es nicht eben dies, was Steinbart im Jahre 1906 verlangte? Doch nur zur Hälfte. Deshalb schrieb ich schon vor drei Jahren: 'Lebten wir in einer Zeit, da es mit der Arbeit der Schule aufwärts ginge, so würde ich ohne alles Bedenken diesen Vorschlag unterstützen, der den großen Fehler vermeidet, aus künstlich ins einzelne gehenden Freiheitsbestimmungen ein Netz zu weben, das nachher neue Fesselung schafft. In unserer Zeit aber, in der, wohin immer man hört, Schutz auch der wissenschaftlich Schwachen gefordert wird, wäre zu fürchten, daß ein weichlicher Sinn sich des gewährten Spielraums bemächtigen und in ihm so weit als möglich nach unten rücken würde' (Zur Reform der Reifeprüfung. Offener Brief an Professor Friedrich Paulsen. 1908. S. 35). Seit Januar 1909 haben wir ja nun die freieren Bestimmungen; und ich kann nicht sagen, daß durch die damit gemachten Erfahrungen die damals ausgesprochene Besorgnis widerlegt worden wäre. Es fehlt eben die andere Hälfte, ein Mahnwort, nicht zu milde zu sein.

Was heute not tut, ist nicht, auf weitere Erleichterungen zu denken, sondern uns darauf zu besinnen, daß das Reifezeugnis wertvolle Rechte verleiht, welche vorsichtig und sparsam auszuteilen gewiß keine angenehme, aber eine der wichtigsten Pflichten ist, die eine höhere Schule dem Staat und der Gesellschaft gegenüber zu erfüllen hat.

P. C.

SCHUNDLITERATUR FRÜHER UND JETZT

Von Ernst Schultze

> Benutzt die Gegenwart mit Glück!
> Und wenn nun eure Kinder dichten,
> Bewahre sie ein gut Geschick
> Vor Ritter-, Räuber- und Gespenstergeschichten.
> Goethe.

Das überraschende Umsichgreifen der Schundliteratur hat seit wenigen Jahren die Aufmerksamkeit der öffentlichen Meinung in vollem Umfange erregt und zu einer Abwehrbewegung von erfreulicher Stärke und Tatkraft geführt. Die große Verbreitung, die schlechte Bücher gegenwärtig genießen, legt die Frage nahe, ob die Schundliteratur eine Erscheinung sei, die unserem Zeitalter eigentümlich ist. Die Antwort wird lauten müssen, daß solche zwar schon vor 50, ja vor 100 und 150 Jahren in Deutschland gedruckt und gelesen wurde, daß aber allerdings ihre Verbreitung niemals auch nur annähernd so stark werden konnte als in der Gegenwart, obwohl ein Teil des Nährbodens, in dem sie wuchert, früher ebenso vorhanden war wie heute.

Denn dieser Nährboden ist doch vor allem in zwei Dingen zu suchen: in dem Reiz der Aufregung, der in gewisser Weise auf alle Menschen wirkt und der sich infolgedessen auch in allen Zeitaltern findet, und in der Leselust, die durch den Schulunterricht geweckt wird. Die frühe Einführung des Schulzwanges in fast allen Staaten Deutschlands hat die Leselust schon seit Generationen überall eingebürgert. In Verbindung mit der Gier nach Aufregung hätte sie daher auch schon früher zu ähnlich starker Verbreitung der Schundliteratur führen können, wie wir sie heute beobachten. Und doch war diese Verbreitung noch vor einem halben Jahrhundert wesentlich geringer als heute, nachdem manigfaltige Kräfte, die in den Kulturverhältnissen der Gegenwart wirksam sind, das äußere und innere Leben des Menschen gegenüber dem in früheren Zeiten wesentlich umgestaltet haben.

Bis gegen Ende des XIX. Jahrh. war die öffentliche Meinung auf die drohende Gefahr noch kaum aufmerksam geworden, weil die Leselust an unschädlichen Büchern gestillt wurde — oder weil man sich um die Qualität des kindlichen Lesestoffes nicht kümmerte. Heute sind weite Elternkreise nicht mehr so gleichgültig. Auch gab es noch vor wenigen Jahrzehnten eine besondere Schundliteratur für Kinder nur in der Form der sogenannten Indianerschmöker, die wir alle aus unserer eigenen Jugend kennen und die mancher Vater seinem Sohn um die Ohren geschlagen hat.

An Gefährlichkeit konnten sich diese Indianerhefte mit den heutigen Formen der Schundliteratur für Kinder gar nicht messen. Die Nick-Carter-Hefte und die Hefte der ähnlichen Sammlungen (Wanda von Brannburg, Buffalo Bill, Sar Dubnotal, Lord Lister, Texas Jack, und wie sie alle heißen) entnehmen ihre Stoffe meist nicht mehr den Kämpfen zwischen den Trappern und Ansiedlern des Wilden Westens mit den Rothäuten, sondern der Verbrecherwelt, den Spielhöllen und dem Bordell. Eine amerikanische Erfindung, hat sich diese neueste Form der Schundliteratur durch die leichte Verkäuflichkeit ihrer Einzelhefte, die doch geschickt auf schon erschienene Hefte und auf die weiter geplanten aufmerksam machen, so schnell in Deutschland eingebürgert, daß im Jahre 1908 — vielleicht dem reichsten Erntejahr für diese Form der Schundliteratur — allenthalben in den deutschen Groß- und Kleinstädten ein schwunghafter Handel damit getrieben wurde: nicht nur in kleinen Papierwarenhandlungen und Zigarrengeschäften, sondern auch auf öffentlichen Plätzen, vor den Börsen, an den Bahnhofseingängen. Kinder und Erwachsene drängten sich mit gierigen Augen um die Verkäufer; so war es eine Maßregel von unabweislicher Notwendigkeit, die wenigstens in einer Anzahl von Städten getroffen wurde, den öffentlichen Straßenverkauf von Schundliteratur zu untersagen.

Diese Hefte werden nicht nur von Kindern und Jugendlichen verschlungen, sondern auch von Erwachsenen. Und in deren Vorliebe für die hier gebotenen Erzählungen finden wir nun abermals ein unverkennbares Anzeichen dafür, daß die starke Entwicklung eigenartiger Tendenzen in unserer Zeit die Verbreitung der Schundliteratur ganz besonders fördert. Der Arbeiter der Jetztzeit steht vielfach unter weit ungünstigeren Arbeitsbedingungen, während der Handwerker und der Arbeiter vor 100 Jahren eine viel reichhaltigere Tätigkeit entfalteten, als dies heute infolge der auf die Spitze getriebenen Arbeitsteilung (insbesondere in der Großindustrie) der Fall ist. Ferner wurde die Arbeit nicht mit so unablässigem Nachdruck betrieben, vielmehr zwischendurch einmal mehrere Minuten oder auch eine Viertelstunde Pause zum Ausruhen gemacht. Auch konnte die Arbeit, wie schon erwähnt, im wesentlichen zu Hause geleistet werden, während sie heute ganz von dem eigenen Hause getrennt ist und vielfach in einer weitabgelegenen Arbeitstätte ausgeführt wird. Zudem ist heute jedem einzelnen die Arbeit so reichlich zugemessen, sie ist in der Regel so einförmig und dabei so verantwortungsvoll, daß sie die Nerven zwar auf das äußerste anspannt, sie aber immer nur wieder zu demselben einförmigen Ablauf von Eindrücken und Willensimpulsen zwecks Ausführung bestimmter Bewegungen zwingt. So bleiben die Nerven auch nach Schluß der Arbeitszeit in einem gewissen Zustande der Erregung — trotz der Ermüdung, die den Körper befallen hat. Infolgedessen sucht man nun nach etwas, was die Nerven weiter beschäftigt, sie gewissermaßen weiter in schwingender Bewegung erhält. Der starke Verbrauch von Reizmitteln (namentlich von Tabak und Alkohol) in allen Kreisen unserer Bevölkerung zeigt deutlich, wie allgemein diese Erscheinungen auftreten. Wir sind eben ausnahmsweise sensibel gemacht worden und können unsere Nerven nicht auf Befehl plötzlich zur Ruhe bringen.

Daher kommt es doch wohl, daß im Variété heute ein Eindruck den anderen jagen muß; daß im Zirkus kein Kunststück gefährlich genug sein kann, so daß sich in den letzten 20 Jahren eine wahre Stufenleiter halsbrecherischer Tricks vor uns aufgerollt hat, bis die bedenklich wachsende Zahl tödlicher Unglücksfälle die Polizei zum Einschreiten veranlaßte; daß man im Café nicht mehr damit zufrieden ist, seine Tasse Schwarzen zu trinken, sondern daneben noch Musik haben muß; daß endlich die Kriminalliteratur heute so gewaltige Erfolge erzielt. Gewiß hat man an der Schilderung von Verbrechen auch in früheren Zeitaltern lebhaftes Interesse gezeigt. In keiner Zeit aber ist dies wohl in so ausgeprägtem Maße in die Erscheinung getreten wie in der Gegenwart. Ein Glück, wenn sich diese Vorliebe an moralisch unschädlichen Büchern wie den Sherlock-Holmes-Erzählungen des Engländers Conan Doyle ergötzen kann. Ein sehr viel größeres Glück, wenn sich die Vorliebe des lesenden Publikums den Werken großer Dichter zuwendet, die das Verbrechen geschildert haben: etwa Shakespeares 'Macbeth' oder 'Richard III.', oder Schillers 'Verbrecher aus verlorner Ehre', seinen 'Räubern', Kleists 'Michael Kohlhaas', Herman Kurz' 'Sonnenwirt', Karl Emil Franzos' 'Ein Kampf ums Recht', oder Fontanes 'Unterm Birnbaum', Edgar Allan Poes 'Mord in der Rue Morgue' und wie die hervorragenden Kriminaldichtungen der Weltliteratur sonst heißen mögen.[1]) Aber ein Unglück sondergleichen, wenn die Vorliebe für kriminelle Stoffe von der Schundliteratur befriedigt wird. Denn statt des prächtigen Rahmens schöner und hoher Gedanken, in den der wahre Dichter das blutige Bild stellt, wird es von der Schundliteratur mit den widerlichsten Schnörkeln umgeben. Alles ist hier auf die rohesten Instinkte der Menschenseele eingestellt. Blutgier und Wollust sind die Leitsterne, die aus diesen Druckerzeugnissen in dämonischem Schein emporflackern. Triebe und Neigungen, an deren Bändigung die menschliche Kultur jahrtausendelang mit schwerer Mühe gearbeitet hat, werden hier wieder großgezüchtet — nur um in die Taschen der Schundliteratur-Kapitalisten einen möglichst hohen Gewinn fließen zu lassen.

Denn auch das ist ein kennzeichnendes Merkmal unserer Tage, daß kapitalistische Interessen die Schundliteratur großzüchteten. Gewiß hat auch vor 100 und 150 Jahren vor allem der Wunsch der Verleger, Geld zu verdienen, zum Erscheinen von Schundliteratur geführt. Auch damals waren viele Dutzende von Federn tätig, um aus dieser Arbeit Gewinn zu ziehen. Wenn die Verleger irgendwen ausfindig gemacht hatten, der die dreiste, skrupellose Sensationsmache besonders gut verstand, die schon damals der Schundliteratur die reichsten Erfolge brachte, dann wurde er mit Aufträgen förmlich überschüttet. Zuweilen versuchte er, eine Hilfskraft heranzuziehen. Ludwig Tieck ist von seinem Lehrer Rambach, der zu diesen Schundliteraturschreibern gehörte, um seine literarische Unschuld betrogen worden, indem Rambach den begabten

[1]) Siehe über Kriminalliteratur Näheres in meinem Aufsatz im 'Kunstwart', erstes Augustheft 1910 S. 133 ff., sowie meinen Aufsatz 'Kriminalliteratur' im 'Eckart', 1. u. 2. Heft, 5. Jahrgang, S. 31 ff. und 95 ff., der eine ausführliche Schilderung des Entwicklungsganges des Kriminalromans versucht.

jungen Gymnasiasten dazu heranzog, ihm solche Kapitel seiner Schauerromane fertigzuschreiben, die er nur in kurzen Strichen entworfen hatte. Ein wie hoher Gewinn auch damals schon aus der Schundliteratur gezogen werden konnte, erweist die Tatsache, daß die erfolgreichsten Ritter- und Räuberromane des XVIII. Jahrh. häufig in unberechtigten Nachdrucken erschienen. Die unsägliche Zerspaltung Deutschlands und der Mangel jedes brauchbaren Verlagsrechtes begünstigten solchen Nachdruck. Als 1789 der Schwager Goethes, Vulpius, seinen Räuberroman 'Rinaldo Rinaldini' veröffentlichte und als dieser beim Publikum begeisterte Aufnahme fand, da wurde er allenthalben nachgedruckt; in manchen Städten, wie z. B. Reutlingen, erschienen gleichzeitig mehrere Nachdrucke.

Indessen wurde doch damals die Herausgabe von Schundliteratur nicht in dem Maße wie heute durch die kapitalistische Produktionsform bestimmt. Erst in den letzten Jahrzehnten hat sich diese auch auf die Erzeugung von Schundliteratur geworfen. Sie konnte damit glänzende Erfolge erzielen. Läßt sich doch kaum ein kapitalistisches Unternehmen denken, das bei verhältnismäßig geringen Unkosten so schnellen Umsatz und so hohen Gewinn zu erzielen vermöchte wie die Produktion von Schundliteratur. Die einzelnen Hefte sind nur 1 bis 2 Bogen stark. Es können auf einer Maschine zwei Hefte gleichzeitig gedruckt werden. Die Satzkosten verschwinden bei den hohen Auflagen vollständig, es wird mit Stereotypplatten gedruckt, zum Teil auf Rotationsmaschinen. Als Papier wird billiges schlechtes Zeitungspapier verwendet. So kostet die Herstellung des Heftes selbst sehr wenig, zumal das einmalige Honorar, das der Verfasser erhält, nicht hoch zu sein braucht. Auch die Herstellung des Umschlages ist billig, da er in der kunstlosesten Weise mit zwei Farben gedruckt wird und da vielfach ohne weiteres dieselben Klischees dafür Benutzung finden, die schon in anderen Ländern zum gleichen Zwecke gedient haben. Der Kolporteur, der die Hefte vertreibt, erhält seine Provision nur nach Maßgabe der verkauften Exemplare — wenn er nicht gar die Hefte, die er verkaufen will, seinerseits zuvor bar kaufen muß. So ist denn das Ganze eine ausgezeichnete und, wenn das Geschäft einigermaßen geschickt betrieben wird, ganz sichere Kapitalanlage. Der schnelle Umsatz, die kleinen Grundkosten, der verhältnismäßig hohe Gewinn, der auf diese Weise winkt, haben denn auch zahlreichen Schundliteraturfirmen die Entstehung gegeben.

Ein weiterer Entstehungsgrund für die ins Uferlose geschwollene Produktion von Schundliteratur ist in der Verminderung der Herstellungskosten zu suchen, die dem modernen Druckverfahren und der Verbesserung der Reproduktionstechnik für Bilder zu danken sind. Die Kosten für den Druck sind um so billiger geworden, um je höhere Auflagen es sich handelt. Gerade das kommt der Schundliteratur besonders zu statten; nicht nur den ersten Heften mancher Hintertreppenromane, die zuweilen in $1^1/_2$ Millionen Exemplaren und noch größeren Auflagen umsonst an das Publikum abgegeben werden.

Leider müssen wir uns von der Illusion früherer Jahrzehnte entwöhnen, daß jeder Fortschritt der Buchdruckerkunst wie überhaupt jeder Fortschritt der

Technik der Förderung der Kultur diene. Lombroso hat auf die lehrreiche Tatsache aufmerksam gemacht, daß in wenig Ständen größere Vorliebe für die Beschäftigung mit den Fortschritten der Technik zu finden sei als unter den Verbrechern. Ich brauche nur an die Geldschrankknacker, an die internationalen Eisenbahn- und Hoteldiebe und ähnliche Erscheinungen zu erinnern, um zu zeigen, daß Technik und Kultur vielfach eben nicht gleichbedeutend sind. Jedes Ding hat seine zwei Seiten. So hat uns die Buchdruckerkunst, der die Menschheit ungeheure geistige Fortschritte verdankt, doch auch die schmachvolle Schundliteratur großgezogen. Nietzsche hatte nicht so ganz unrecht, wenn er das bittere Paradoxon prägte, daß die Deutschen sich zwar durch die Erfindung des Schießpulvers unsterbliche Verdienste erworben, diese aber durch die Erfindung der Buchdruckerkunst wieder wett gemacht hätten . . .

Auch die gewaltigen Fortschritte des Verkehrswesens im XIX. Jahrh. haben der Schundliteratur den Boden geebnet. Um das Jahr 1800 erschienen die meisten Ritter- und Räuberromane sowie Gespenstergeschichten in solchen Städten, in deren Umgebung die Schulbildung die besten Ergebnisse gezeitigt hatte. Hier war der beste Absatz zu finden, weil eben die Leselust geweckt war und weil Volksbibliotheken damals, von ganz vereinzelten Ausnahmen abgesehen, gar nicht bestanden. So finden wir zu jener Zeit die Verleger von Schundliteratur insbesondere in Thüringen und Sachsen: so in Weißenfels und Arnstadt, in Erfurt und in Rudolstadt, in Leipzig und in Naumburg, auch in Quedlinburg und Nordhausen. Seit aber ganz Deutschland mit einem Netz von Haupt- und Kleinbahnen übersponnen ist, seit auch die wenigen, zudem meist sehr schlechten Landstraßen des XVIII. Jahrh. durch etwa 150000 km prächtiger und vorzüglich brauchbarer Landstraßen ersetzt worden sind, seit das Postwesen die ungeheuren Fortschritte gemacht hat, die im letzten halben Jahrhundert zu verzeichnen waren — seitdem ist es ziemlich gleichgültig geworden, wo der Schundliteraturverleger seinen Sitz hat. Er kann mit verschwindend geringen Kosten ganz Deutschland von irgend einem Orte aus mit seinen Erzeugnissen überschwemmen.

Und leider nicht nur ganz Deutschland. Vielmehr wird die Schundliteratur, die in Deutschland hergestellt wird, vielfach auch im Auslande vertrieben. Als ich vor wenigen Monaten wieder den Besuch des Führers und Organisators der dänischen Volksbibliotheken, Prof. Steenberg (Kopenhagen), erhielt, stieg mir die Schamröte ins Gesicht, als er bittere Klage darüber führte, daß Dänemark von Deutschland aus mit Schundliteratur in dänischer Sprache überschwemmt worden sei. Den gleichen üblen Dienst leisten deutsche Schundliteraturverleger zum Teil auch Schweden und Norwegen sowie den Balkanländern. Daß die moderne Form der deutschen Schundliteratur (die Nick-Carter-Hefte und ähnliche Sammlungen) nicht auf unserem Boden entstanden, sondern von Nordamerika eingeführt worden ist, so daß noch heute vielfach die englischen Klischees der Umschlagbilder mit dem englichen Unterschriftentext verwendet werden, kann gewiß keinerlei Entschuldigungsgrund dafür sein, daß wir nun anderen Ländern das gleiche Unrecht antun. So ist die Schundliteratur in den letzten Jahren auch

zu einem internationalen Problem geworden, während vor einem Jahrhundert daran nicht entfernt gedacht werden konnte.

Und noch ein anderes hochwichtiges Unterscheidungsmerkmal trennt die Schundliteratur der Gegenwart von der früherer Zeiten: sie steht moralisch geradezu abgrundtief unter dem Niveau der Ritter- und Räuberromane des XVIII. Jahrh. Damals war es insbesondere der Ritterroman, der den begeisterten Beifall eines großen Lesepublikums fand. Seitdem der Amadis von Gallien geschrieben war, hatte diese Abart der Literatur ihre Wirkung auf das große Publikum nie eingebüßt. Der Held aller dieser Machwerke war doch aber eben nicht ein moralisch verkommener Mensch, sondern ein Ritter ohne Furcht und Tadel, mit den höchsten Tugenden ausgestattet, der sein Schwert nur für die Ausführung edler Taten zog. Die Gefangenhaltung eines Prinzen oder einer Prinzessin, die Verfolgung Unschuldiger oder die ungerechte Unterdrückung oder Bedrohung Schwacher spornten ihn zur Tätigkeit an. Für das Unrecht zog er sein Schwert nicht. Auch die Räuberromane des XVIII. Jahrh. kämpften für Recht und Wahrheit und Menschlichkeit.

Im Laufe des XIX. Jahrh. tritt jedoch bei den Räubern, die von der Schundliteratur geschildert werden, dieser ideale Zug mehr und mehr zurück. Immer stärkerer Nachdruck wurde nun vielmehr darauf gelegt, daß der Räuberhauptmann durch himmelschreiendes Unrecht, das man ihm zugefügt hatte, dazu veranlaßt worden war, dem Staat und der Gesellschaft den Krieg zu erklären. In schreienden Farben wird das Unrecht dargestellt, das die Reichen und Mächtigen an den Schwachen und Unterdrückten üben, immer haarsträubendere Erzählungen darüber werden in die Hintertreppenromane eingeflochten. Um den hohen Absatz eines solchen Romans nicht zu verlieren, trug man wohl dem gesunden moralischen Sinne des Volkes dadurch Rechnung, daß lange Tiraden über den Wert der Gerechtigkeit und über die guten Absichten der herrschenden Gewalten eingeflochten wurden. Diese Scheinheiligkeit gehört ebenso zum eisernen Bestand der Hintertreppenromane wie eine widerliche salbungsvolle Frömmigkeit; aber alle diese öligen Ergüsse können doch nicht darüber hinwegtäuschen, daß durch das Lesen solcher Machwerke das sittliche und tatsächliche Weltbild des Lesers verschoben werden muß.

Es ist bisher meines Wissens noch kaum beachtet worden, daß die völlig verschrobenen Anschauungen, die in weiten Kreisen unseres Volkes über die Art und Weise verbreitet sind, wie die Unterbringung in einer Irrenanstalt erfolgt und wie die Kranken dort behandelt werden, zum wesentlichen Teil auf die geradezu verbrecherische Art zurückzuführen sind, in der in manchen Hintertreppenromanen unser Irrenwesen in einem Zerrspiegel vorgeführt wird. Solche Romane, die stets einen anreizenden Titel führen — etwa: '20 Jahre unschuldig im Irrenhaus' — sind geradezu als Aufhetzung des Publikums gegen unsere Irrenärzte und Irrenanstalten zu betrachten. Ereignet sich nun gar ein Fall offenbaren Mißbrauchs oder tatsächlicher Mißstände im Irrenwesen, so fallen die Schundliteraturfabrikanten gierig darüber her. Die Skandalgeschichte der Alexianeranstalt in Mariaberg z. B. hat einem Hintertreppenroman die Ent-

stehung gegeben. der unter dem Titel 'Die Geheimnisse von Mariaberg' 1895 zu erscheinen begann, sich durch mehr als 200 Hefte (also, da er wöchentlich vertrieben wurde, durch vier Jahre!) hinzog, insgesamt 20 Mk. kostete und in der Glanzzeit seines Absatzes eine Auflage von 200000 Exemplaren erzielte.

Die modernste Form der Schundliteratur, die Nick-Carter-Hefte, haben nun gar das Verbrechen in seinen mannigfachen Erscheinungsformen dauernd auf den Schild gehoben. Daß der Held der einzelnen Hefte meist nicht der Verbrecher, sondern der Detektiv ist, kann doch nur als ein höchst durchsichtiges Mäntelchen zur Verhüllung der Absicht des Verfassers betrachtet werden, durch die Schilderung des Verbrechens selbst oder der Jagd nach dem Verbrecher Phantasie und Sinne des Lesers aufs äußerste zu erregen. Die Geschicklichkeit des Verbrechers wird in so glänzenden Farben geschildert, daß nur ein so unglaublich genialer Mensch wie Sherlock Holmes oder, nachdem die Verwendung dieses Namens in Rücksicht auf das Verlagsrecht für die Conan-Doyleschen Erzählungen verboten wurde, die nach seinem Bilde geformten Männer (Nick Carter, Nat Pinkerton usw.) den Verbrecher auffinden und überwältigen können. Die Jagd nach ihm, die geschildert wird, kann nicht mehr als ein notwendiges Schutzmittel der menschlichen Gesellschaft gegenüber den Kräften betrachtet werden. die an ihrer Zerstörung arbeiten. Vielmehr wird sie nur noch als die aufregende Jagd auf Menschenwild anmuten — genau so, als wenn eine Sklavenjagd mit allen möglichen aufregenden Einzelheiten dargestellt würde.

Kurzum: verbrecherische Triebe sind es, die durch das Lesen der neueren Schundliteratur großgezüchtet werden müssen — nicht aber mehr die Bewunderung edler Eigenschaften, die in früheren Zeiten der Gegenstand der Schundliteratur war. Kommt nun noch hinzu, daß die Polizei, wie überhaupt jeder Vertreter der öffentlichen Ordnung, in manchen modernen Schundliteraturheften als dummer August dargestellt wird, so wird man sich nicht darüber wundern können, daß sie heute so verwüstende Wirkungen auf Sinne und Gemüt der Jugend ausüben. Die Schundliteratur früherer Zeiten machte die Menschen versonnen und verträumt, sie entfremdete sie der Wirklichkeit und ließ ihre Phantasie in den unmöglichsten Heldentaten schwelgen. Die Schundliteratur unserer Tage verengert den Gesichtskreis des Lesers, sie zwingt ihn, alle Aufmerksamkeit auf die Schilderung des Verbrechens und der Jagd nach dem Verbrecher zu richten. Wir wollen aber in Deutschland keine Apachen haben — und doch sind wir auf dem besten Wege dazu, sie in ganzen Rudeln zu züchten.

Die ungeheuren Schäden, die von der Schundliteratur in den letzten Jahren ausgeübt worden sind, haben — sehr, sehr spät — der öffentlichen Meinung den Star gestochen. Damit ist nun endlich die Grundlage für eine erfolgreiche Bekämpfung dieses Krebsübels in unserem Volksleben gegeben. Solange die Stimme eines jeden, der auf die kulturvernichtende Wirkung der Schundliteratur hinwies, verhallte wie die des Predigers in der Wüste, war eine Besserung unmöglich. So haben wir denn erst eine Verschärfung dieses Problems erleben müssen, wie sie schlimmer kaum [illegible] en kann. Erst etwa seit dem Jahre 1908 scheint sich ein leiser Rückga[illegible]

eben nun die Aufmerksamkeit weiter Kreise auf diese Pest unseres Volkslebens gerichtet worden war. Wirksam und dauernd zurückdrängen wird sich die Schundliteratur aber nur lassen, wenn durch klare Erkenntnis ihres Wesens und des Geheimnisses ihrer Erfolge der Wille in Staat und Gesellschaft heranwächst, sich nicht auf gewisse notwendige Kampfmaßregeln zu beschränken, sondern weit größere Mittel als bisher für die positive Bekämpfung auf dem Wege der Verbreitung guter Literatur zur Verfügung zu stellen.

Ein einziger Berliner Schundliteraturverlag rühmt sich, jährlich 25 Millionen Hefte seiner Hintertreppenromane abzusetzen. Die drei verbreitetsten Sammlungen guter billiger Bücher (die 'Wiesbadener Volksbücher', die 'Hausbücherei' und die 'Volksbücher' der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung) haben bisher insgesamt in etwa zehnjähriger Wirksamkeit 7½ Millionen Exemplare hergestellt. Welch ungeheurer Unterschied! Begründet ist er im wesentlichen darin, daß sich das Kapital, das für den Druck guter billiger Bücher aufgewendet wird, nicht so schnell umsetzen läßt und nicht so überreich verzinst wie das für die Herstellung schlechter billiger Bücher angelegte. Wo die Spekulation auf die niedersten Instinkte und Triebe fortfällt, kann nie ein so hoher Absatz erzielt werden, als wenn an die Sensationsgier, an die Sinnlichkeit, an die schlummernden Triebe der Grausamkeit appelliert wird. Eine endgültige Zurückdrängung der Schundliteratur wird daher erst möglich sein, wenn gemeinnützige Organisationen, wie z. B. die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung in Hamburg-Großborstel, mit weit größeren Mitteln arbeiten können, als dies einstweilen der Fall ist. Hier liegt ein prächtiges Feld der Betätigung wohlhabender, gemeinnützig denkender Männer und Frauen vor. Wäre in den Vereinigten Staaten von Nordamerika ein ähnliches gemeinnütziges Unternehmen ins Leben gerufen worden, so hätte es bis jetzt wahrscheinlich schon viele Millionen Dollars an Zuwendungen erhalten. Die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung dagegen, die 1901 mit einem kleinen Kapital begründet wurde, muß ihre Tätigkeit noch immer fast nur aus den Beiträgen von Mitgliedern aus dem Mittelstande und ganz wenigen Zuwendungen aus den wohlhabenden Schichten sowie aus dem Verkauf ihrer eigenen Bücher bestreiten. Hoffen wir, daß die Gefahren, die unserem Kulturleben durch die Pest der Schundliteratur drohen, solchen Bestrebungen bald auch reichere Schenkungen zuführen.

[Anmerkung der Redaktion. Der Verfasser hat gewiß recht, die Wichtigkeit positiven Vorgehens zu betonen; und wir wünschen dem von ihm empfohlenen Unternehmen (dessen Kanzlei orientierende Druckschriften zur Verfügung stellt) guten Erfolg. Doch darf darüber auch die unmittelbare Bekämpfung der Schundliteratur und ihrer gewerbsmäßigen Verbreitung unter der Jugend nicht versäumt werden. Leider läßt uns dabei sei es die Gesetzgebung oder die Rechtsprechung im Stich. Welche von beiden geändert werden könnte, vermag ich nicht zu beurteilen; daß aber, wie die Dinge jetzt liegen, Hilfe von dort fast immer versagt bleibt, ist in den Kreisen der Schule schon vielfach beklagt worden. Auf der letzten westfälischen Direktorenkonferenz (in Arnsberg, Juni 1911) kam diese Klage, im Anschluß an ein herzhaftes Wort des Vorsitzenden Geheimrat Hechelmann, zu starkem, einmütigem Ausdruck. P. C.]

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Wege zur Philosophie, Schriften zur Einführung in das philosophische Denken. Nr. 1. A. Messer, Das Problem der Willensfreiheit. 102 S. — Nr. 2. Edm. König, Die Materie. 108 S. — Nr. 3. W. Kinkel, Idealismus und Realismus, eine Einführung in ihr Wesen und in ihre kulturgeschichtliche Entwicklung. 112 S. — Je 1,50 Mk. — Ergänzungsreihe: Einführungen in die Philosophie der Gegenwart. Nr. 1. P. Natorp, Philosophie, ihr Problem und ihre Probleme. Einführung in den kritischen Idealismus. 172 S. — 2,40 Mk. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1911.

Das unleugbar weit verbreitete Bedürfnis, über Fragen der Philosophie sich zu orientieren, würde seinen Ausdruck ohne weiteres schon in dem vielfachen Angebot solcher Schriften finden, die es sich zur Aufgabe gestellt haben, in populärer, doch gediegener Form die Probleme dieser Wissenschaft zu erörtern. In der Sammlung kurzer Abrisse der verschiedensten Wissenschaften, die der Verlag von J. J. Göschen herausgibt, unter den Bändchen 'Aus Natur und Geisteswelt' bei B. G. Teubner, in der ähnlichen Sammlung 'Wissenschaft und Bildung' bei Quelle & Meyer finden sich derartige Veröffentlichungen, die allem Anschein nach viel Anklang und große Verbreitung gefunden haben. Das neue Unternehmen, dessen erste Leistungen hier angezeigt werden, will sich nur der Belehrung über philosophische Fragen widmen und hat in dem Untertitel 'Einführung in das philosophische Denken' seine Eigenart glücklich bezeichnet. Nicht allerlei fertige Resultate und bestimmte Lösungen irgendeiner Schule oder Richtung sollen mehr oder weniger mundfertig übermittelt werden, sondern Einführung in die Probleme der Philosophie, Klärung der philosophischen Grundbegriffe, Handbietung zu eigenem Erfassen der Schwierigkeiten und zu eigenem Entscheiden und eigener Urteilsbildung ist die Absicht. Man kann anerkennen, daß die bisher vorgelegten Proben die gestellte Aufgabe in ausgezeichneter Weise lösen. Aus diesem Grunde verdient das Unternehmen auch an dieser Stelle die wärmste Empfehlung. Es ist in den 'Neuen Jahrbüchern' ja des öfteren die Rede gewesen von der Notwendigkeit, den Unterricht auf den höheren Schulen philosophisch zu gestalten, ihn in philosophischem Sinn zu geben, einen besonderen Unterricht in der Philosophie an ihnen einzurichten. Welcher Art nun auch die Lösung sein wird, die diese Frage im einzelnen Falle findet, man wird die Hefte mit Nutzen für sie gebrauchen können. Vor allem, meine ich, gehören sie in die Schülerbibliotheken der Oberklassen, damit das eine oder das andere von einem für die Sache beanlagten und interessierten Schüler durchgearbeitet, damit sein Inhalt von ihm in selbständiger Bemühung angeeignet werde.

Vor allem die beiden ersten Hefte, schon durch ihre Themata das Interesse erweckend, sind für diesen Zweck sehr wohl geeignet. Die knappe und doch umfassende, in klarer, verständlicher Sprache gebotene Darstellung, die durchsichtige Disponierung der Untersuchung werden auch den noch ungeübten Leser ohne besondere Schwierigkeiten vorwärts und bis zum Ende vordringen lassen. Auch das dritte Heft mag wohl zur Einführung dienen können, obwohl die Bewältigung des Gebotenen hier nicht so glatt vonstatten gehen dürfte. Die Arbeit Natorps aber wird sich wohl meist als zu hoch erweisen. Freilich ist ja auch die mit diesem Heft eröffnete 'Ergänzungsreihe' für vorgeschrittenere Leser bestimmt. Statt des Schülers wird vielleicht der Lehrer selbst aus ihm und den noch folgenden Heften Belehrung schöpfen können. Den Standpunkt des kritischen Idealismus kennen zu lernen, ist die Dar-

stellung wohl zu empfehlen. Eine ganz leichte Lektüre ist sie aber in keinem Falle.

Noch eine andere Möglichkeit der Verwendung dieser Hefte läßt sich denken auch an Schulen, an denen ein eigentlicher philosophischer Unterricht nicht erteilt wird. Irgendwann, in irgendeinem Fache, wird die Gelegenheit sich bieten, wird das Bedürfnis entstehen, eine philosophische Frage eingehender zu besprechen. Auf das Problem der Willensfreiheit führt gewiß der Religionsunterricht, die Frage nach dem, was unter Materie zu verstehen ist, wird im physikalischen Unterricht kaum zu umgehen sein. Hier werden dann dem Lehrer die Hefte willkommen sein, die die beregten Fragen eingehend, mit voller wissenschaftlicher Strenge und doch in einer dem Anfänger angepaßten Form besprechen. Sie können also auch als ein sehr brauchbares Hilfsmittel für die Vorbereitung bezeichnet werden.

Die Themata der weiterhin in Aussicht genommenen Hefte: 'Das Naturgesetz', 'Leib und Seele', 'Der Begriff der Entwicklung', 'Monismus und Dualismus', 'Die Hypothese', 'Das Leben', 'Der Zweifel an der Gewißheit', 'Grundlage und Wesen der religiösen Entwicklung', 'Der deutsche Idealismus im Dienste der Weltliteratur' usw. und die Namen der Verfasser, die zu den besten der gegenwärtigen philosophischen Schriftsteller gehören, lassen hoffen, daß dem erfreulichen Unternehmen ein guter Fortgang beschieden sein wird. Möge es die Unterstützung in der Lehrerwelt finden, die es nach Absicht und Leistungen verdient. Max Nath.

J. G. Sprengel, Die neuere deutsche Dichtung in der Schule. Frankfurt a. M., Diesterweg 1911.

Als einen 'Beitrag naturgemäßer, moderner Geistesbildung aus völkischer Wurzel' (S. 7) wünscht der Verfasser seine Arbeit aufgefaßt zu sehen, und am Schlusse deutet er an, daß diese Geistesbildung voll zum Durchbruch kommen könne nur in der von ihm ersehnten 'nationalen Mittelschule'. Unmittelbarer noch kommt sein schulpolitischer Standpunkt zum Ausdruck in zahlreichen abfälligen Bemerkungen gegen das jetzige Unterrichtssystem, vor allem gegen das Gymnasium mit seinem 'toten Latein' (S. 7. 36), wobei neben anderen Schiefheiten auch der Vorwurf mit unterläuft, daß die hier gebotene Jugenderziehung auf die 'in mancher Hinsicht keineswegs vorbildliche Kultur der Antike' gegründet sei. Für ihn 'bleibt es noch immer eine offene Doktorfrage, ob für die Erstarkung des deutschen Wesens die Lateinschule — so beliebt er das Gymnasium zu nennen — mehr förderlich oder hinderlich gewesen ist'. Der Andersdenkende wird das alles mit rascher Handbewegung zur Seite schieben aber er möge sich dadurch in der Würdigung der trefflichen, für die behandelte Frage bedeutsamen Schrift nicht irre machen lassen. Vielmehr wird man, wie die Verwirklichung der darin erhobenen und begründeten Forderung einer größeren Berücksichtigung der neueren deutschen Dichtung in der Schule zu einem wesentlichen Teile möglich ist, auch ohne grundstürzende Reform, selbst bei scharfem Gegensatz in prinzipiellen Dingen zu lebhafter Anerkennung der Verdienste gelangen, die S. sich damit um die Sache des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen erworben hat.

Diese Verdienste bestehen in einer tieferen Begründung jener Forderung, in reichhaltigen, gediegenen Angaben über die zu treffende Auswahl der Dichtungen sowie über ihre Verteilung auf die mittlere und obere Unterrichtsstufe und in wertvollen Fingerzeigen für ihre Behandlung, alles auf Grund so tiefdringender Kenntnis, so vielfacher praktischer Erfahrung und so warmherziger Begeisterung für die Sache, daß sich schwerlich jemand der Wirkung dieser Darlegungen entziehen kann.

Was zunächst den ersten Punkt angeht, so ist ja wie die Forderung auch ihre Begründung nicht neu. Hier wird sie gegeben durch eine ganz knappe, aber das Wesentliche scharf ausprägende Charakteristik der Dichtung des XIX. Jahrh. nach ihren Grundrichtungen und Hauptmerkmalen, wobei sowohl der innere Zusammenhang dieser Periode mit dem Geistesleben des XVIII. Jahrh. als ihre durch neue Lebenskräfte bedingte Eigenart betont wird. Mit Recht wird S. 24 f. durch den bloßen Hinweis auf

Dichtungen wie Schillers 'Kabale und Liebe' und Hebbels 'Maria Magdalena' gegen R. Lehmann geltend gemacht, daß sich der Gegensatz zwischen realistischer und idealistischer Dichtung nicht völlig an der Sturm- und Drangdichtung Goethes und Schillers im Gegensatz zu ihren klassizistischen Werken veranschaulichen lasse. Überhaupt wird in überzeugender Weise gezeigt, daß die deutsche Dichtung des XIX. Jahrh. nicht als epigonenhaftes Anhängsel der klassischen Zeit nebenbei abgetan werden darf, daß sie vielmehr nur durch sich selbst und um ihrer selbst willen der Jugend in würdiger und fruchtbringender Weise nahegebracht werden kann. Die betreffenden Angaben der Lehrpläne müssen um so mehr als unzulänglich bezeichnet werden, als ja seit der Neuordnung der höheren Mädchenschulen diesen für die oberen Klassen ausdrücklich ein viel größerer Spielraum in der Behandlung der neueren Literatur gewährt wird.

Die allgemeinen Gesichtspunkte, die den Verfasser bei der Auswahl der Dichtungen und ihrer Verteilung auf die einzelnen Unterrichtsstufen leiten: Bedeutsamkeit im Künstlerischen und Menschlichen einerseits und Verständlichkeit für die Jugend andrerseits, werden durchweg gebilligt werden, und manchem feinen und kräftigen Wörtlein, das dabei eingeflochten wird, so z. B. gegen aufdringliches Moralisieren, wird man freudig zustimmen, ebenso wie den schon vorher (S. 32) gemachten Bemerkungen über allzugroße Zimperlichkeit in geschlechtlichen Dingen. Wie man hier überall gesunde Empfindung und natürlichen, durch gründliche Praxis erprobten Takt herausfühlt, so zeigen die Ratschläge hinsichtlich der Verständlichkeit der auszuwählenden Dichtungen Besonnenheit und Neigung zu vertrauensvollem Wagen zugleich. Sicherlich ist die Mahnung beherzigenswert, daß man nicht immer ängstlich fragen darf, ob die betreffende Dichtung in der betreffenden Klasse auch wirklich bis auf den letzten Rest nach allen Regeln der Kunst zum Verständnis gebracht werden kann, daß man vielmehr auch, mit dem unschätzbaren und nie wiederkehrenden Vorteil der unberührten Empfänglichkeit und frischen Begeisterungsfähigkeit der Jugend rechnend, der oftmals erst später zu vollem Bewußtsein kommenden Wirkung vertrauen muß: 'Ein Samenkorn liegt manchmal jahrelang in der Erde, um endlich doch noch zu keimen'.

Auf S. 48—86 erhalten wir sodann, nachdem vorher neben andern allgemeinen Voraussetzungen die Notwendigkeit einer ausgiebigen Berücksichtigung der Prosadichtung der Gegenwart dargelegt worden ist, eine Auswahl von Dichtungen im einzelnen, kein bloßes Bücherverzeichnis, wie es auch sonst wohl geboten wird, sondern sozusagen ein choix raisonné, ein mit besonderem Danke zu begrüßendes Hilfsmittel, wie es in dieser Art und diesem Umfang wohl noch nicht vorhanden war und auch schwerlich sobald von anderer Seite geboten worden wäre. Mit dem Verfasser hier über einzelnes zu rechten, wäre schon deshalb nicht am Platz, weil er selbst betont, daß es ihm fernliegt, einen verbindlichen Kanon aufstellen zu wollen, den grade er mit Recht überhaupt verwirft, vielmehr wollen wir es ihm danken, unbekümmert um die Frage, wie weit und unter welchen Umständen sich ein solcher oder ähnlicher Plan verwirklichen läßt, daß er uns einmal die ganze Fülle der bisher für die Schule größtenteils ungehobenen Schätze und damit das Lohnende und Dringliche der Aufgabe zum Bewußtsein bringt, wobei wir die zahlreichen Hinweise auf bereits vorhandene billige Ausgaben noch besonders willkommen heißen. Auch das wohlfeile Vergnügen, noch hier und da ein Körnlein hinzuzufügen, wollen wir uns sparen. Eher scheint es notwendig, einen Abstrich nach unten zu machen. Ich hätte z. B. H. Hesses Roman 'Gertrud' auch nicht einmal vergleichsweise und beiläufig genannt, wie überhaupt alle Kulturbrüchigen — vielleicht läß der Herr Verfasser, der ja auch ein tätiger Vertreter des deutschen Sprachvereins ist, diesen Ausdruck gelten zur Bezeichnung einer, wie mir scheint, in der deutschen Literatur nicht seltenen Mischung von Dekadenz und Snobismus[1]) — von diesem Kreise auszuschließen sind.

[1]) Was ich meine, wird vielleicht deutlich, wenn man Hesses 'Peter Camenzind' und des Dänen Pontoppidan 'Hans im Glück' (Lykke-Per) zusammenhält.

Das Büchlein könnte seine Fahrt antreten mit dem Goetheschen Wort als Motto: 'Aufrichtig zu sein kann ich versprechen, unparteiisch zu sein aber nicht'. Nur wer so offen und rückhaltlos seine ganze Flagge zeigt, nicht nur bald hier einen weißen und bald dort einen schwarzen Zipfel, je nachdem die Opportunität es empfiehlt, kann bei einem neuen schulpolitischen Kulturkampfe Achtung seiner Motive überall und immer, sachliche Bekämpfung ohne Gehässigkeit, wo die entgegengesetzte Überzeugung dazu nötigt, Zustimmung und sogar Waffenbrüderschaft, wo die Gemeinsamkeit eines Zieles auch nur eine Strecke Weges gemeinsam macht, erwarten. O. Kähler.

DIE GEMEINSAME AUFGABE DER HÖHEREN SCHULEN SACHSENS NACH DEN JETZT GELTENDEN GESETZLICHEN BESTIMMUNGEN

Nach dem Berichte über die Tätigkeit des Gesetzgebungsausschusses der drei Landesvereine von höheren Lehrern im Königreich Sachsen soll in das Gesetz über die höheren Schulen vom 22. August 1876 ein neuer Paragraph über die gemeinsame Aufgabe der höheren Schulen aufgenommen werden, in dem neben der wissenschaftlichen Ausbildung der Schüler auch ihre sittliche Erziehung als gleichwertige Aufgabe der Schule von vornherein klar erkennbar zum Ausdruck kommen soll, während in dem jetzt geltenden Gesetze die letztere Aufgabe nur nebenher und *implicite* erwähnt sei. Es will mit diesem Vorschlage der höhere Lehrerstand ausdrücklich erklären, daß ihm beide Aufgaben gleich bedeutsam sind, die öffentliche Meinung soll sich ohne weiteres über den Gesamtzweck der höheren Schulen klar werden, und der Nachwuchs der höheren Lehrerschaft soll sofort in ihm sein hohes Ideal erkennen.

Zugegeben muß werden, daß weder im Gesetze noch in der Ausführungsverordnung zu ihm vom 29. Januar 1877, noch in den Lehr- und Prüfungsordnungen für die verschiedenen höheren Schulen ihre gemeinsame Aufgabe oder ihr Gesamtzweck in einem besonderen Abschnitte an hervorragender Stelle zusammengefaßt worden ist; nicht zugegeben kann aber werden, daß die sittliche Erziehungsaufgabe der höheren Schulen im Gesetz usw. nur nebenher und *implicite* erwähnt sei. Es muß im Gegenteil gesagt werden, daß überall dort, wo überhaupt im Gesetz von der Bildungsaufgabe der höheren Schulen die Rede ist, auch ihre Erziehungsaufgabe unmittelbar und ausdrücklich hervorgehoben wird.

Das Wort 'Bildungsaufgabe' findet sich im Gesetz nur einmal und zwar da auch nur in ihrem negativen Erfolge, nämlich im § 14 des Gesetzes, der von der Schuldisziplin und den Schulstrafen handelt; hier aber spielt die Frage der sittlichen Erziehuug eine fast noch größere, einschneidendere Rolle. Spricht schon der erste Abschnitt des Paragraphen es aus, daß die Schulstrafen zunächst pädagogischer Natur, auf Besserung des Schülers berechnete seiu sollen, so bestimmt der zweite Abschnitt, daß die Entlassung (Dimission) eines Schülers von der Anstalt nur dann eintreten kann, wenn ihre Bildungsaufgabe bei ihm durchaus nicht zu erreichen, oder wenn ihre erziehliche und bessernde Tätigkeit an ihm erschöpft ist, oder wenn das sittliche Verhalten des Schülers die Ehre der Anstalt und das Wohl der Mitschüler ernstlich bedroht. Die Ausschließung eines Schülers von allen öffentlichen Anstalten (Exklusion) kann aber durch die oberste Schulbehörde nur bei nachgewiesenen groben sittlichen Vergehen verfügt werden. Hieraus geht doch unzweifelhaft hervor, daß das Gesetz schon jetzt die ganze sittliche Erziehungsaufgabe aller höheren Lehranstalten ebensosehr betont hat wie ihre — in den 'Besonderen Bestimmungen' genauer dargelegte — wissenschaftliche Bildungsaufgabe.

Dies wird bestätigt durch die Bestimmungen über die Aufsichtsbefugnisse an den höheren Lehranstalten; auch hier finden wir genau dieselbe gleichwertige Nebeneinanderstellung der Bildung und der Erziehung. Liegt nach § 4 der Ausführungsverordnung zum Gesetze dem Klassenlehrer zunächst die Aufsicht über den Fleiß und das Betragen der Schüler seiner Klasse, also eine durchaus sittlich erzieherische Pflicht ob, so umfaßt nach ihrem § 3 die

unmittelbare Leitung der Anstalt durch den Direktor Erziehung und Unterricht, und so kommt nach § 8[a] des Gesetzes der Schulkommission die nächste Aufsicht über die Anstalt, namentlich inbezug auf Unterricht und Schulzucht zu. Daß hier unter Schulzucht nicht bloß die Schuldisziplin, sondern das ganze sittliche Verhalten der Schüler mit zu verstehen ist, geht daraus hervor, daß nach Abschnitt 3 des § 14 des Gesetzes bei nicht einstimmig gefaßtem Beschlusse über die Entlassung eines Schülers (s. o.) durch die Lehrerkonferenz die nächste Aufsichtsbehörde, also gegebenenfalls die Schulkommission die Entscheidung hat, und daß nach seinem letzten Abschnitte die Ausschließung eines Schülers von allen öffentlichen Anstalten (s. o.) durch die oberste Schulbehörde beziehentlich erst nach Gehör der Schulkommission verfügt werden kann.

Wir müssen also auch hiernach scharf betonen, daß überall dort, wo im Gesetz und seiner Ausführungsverordnung von der gemeinsamen Bildungsaufgabe der höheren Schulen die Rede ist, zugleich auch ihre gemeinsame sittliche Erziehungsaufgabe immer mit hervorgehoben wird.

Fragen wir nun weiter, wie dieser Gesamtzweck der höheren Schulen, die wissenschaftliche Bildung und die sittliche Erziehung ihrer Schüler nach den geltenden gesetzlichen Bestimmungen zu erreichen gesucht werden muß, so geben uns die fast wörtlich gleichlautenden Anweisungen für den Unterricht in den einzelnen Fachgebieten der verschiedenen Schulanstalten einen ganz genauen Anhalt. Die Lehr- und Prüfungsordnungen betonen es in den Lehrzielen und Bemerkungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern stark, daß das Hauptaugenmerk auf ein richtiges Erfassen und eindringendes Verstehen des Unterrichtsstoffes, auf ein klares und folgerichtiges Erkennen des Entwicklungsganges der Erscheinungen und des Zusammenhanges der Gesetze, also auf ein selbständiges Aneignen und Verarbeiten des Dargebotenen durch den Schüler, und auch auf einen genauen und geordneten Gedankenausdruck seitens der Schüler über das Durchgenommene gelegt werden soll, daß also, wie es erst kürzlich von hoher Seite aus in einer festlichen Begrüßungsrede ausgesprochen worden ist, ein hohes ideales Ziel der höheren Bildungsstätten nicht in der nur rezeptiven Vermittlung des unentbehrlichen Wissensstoffes, vielmehr in der Erziehung von produktiv und selbständig schaffenden Jünglingen bestehen soll.

Nach welchen Richtungen und auf welchen Grundlagen die sittliche Erziehung der Schüler hauptsächlich erfolgen soll, das sprechen die Lehr- und Prüfungsordnungen der verschiedenen Schulgattungen übereinstimmend in den Lehraufgaben zur Religion und in den Bemerkungen zum Geschichtsunterricht aus. Der Religionsunterricht soll vor allem auf Erweckung und Belebung eines christlich-religiösen Sinnes und auf feste Begründung des evangelischen Glaubens hinwirken, und der Geschichtsunterricht hat noch den besonderen Zweck, die Liebe zum Vaterlande zu wecken und zu pflegen und das jugendliche Gemüt für die idealen Aufgaben der Menschheit, wie sie uns in den sittlichen Lehren der Geschichte entgegentreten, zu begeistern. Den letzteren Zweck soll der Geschichtsunterricht besonders auch dadurch erfüllen, daß in Berücksichtigung der Eigenart des jugendlichen Geistes auch auf der obersten Lehrstufe die bedeutenden Persönlichkeiten der Geschichte in den Vordergrund gerückt werden. Die Schüler der höheren Schulen sollen nach alledem zu wahrhaft frommen und glaubensstarken Christen, zu in sich gefestigten Persönlichkeiten, zu guten Staatsbürgern und echten Menschenfreunden in dem Sinne erzogen werden, daß sie dereinst als Vorbilder und Führer die Güter ihrer allgemeinen höheren Bildung auch zum Segen für ihre Mitmenschen verwerten.

Verfolgen wir zuletzt noch die verschiedenen Generalverordnungen des Königlichen Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts, die sich auf die Erziehung der Schüler und insbesondere auch auf ihr Verhalten außerhalb der Schule beziehen, so legen sie alle zum letzten Zwecke den Schulen das Bestreben ans Herz: die ihnen anvertraute Jugend zu sittlichen Persönlichkeiten, zu Charakteren zu erziehen zu suchen. Sie sollen in ihren Schülern immer mehr und mehr den Sinn für Gesetz und

Ordnung als sicherste Abwehr allerhand Mißbräuche und Überschreitungen in und außerhalb des Schullebens zu wecken und zu befestigen suchen und im einzelnen ankämpfen gegen Unfleiß, Unordnung, Ungehorsam und Unwahrhaftigkeit.

Alle diese gesetzlichen Bestimmungen weisen klar und deutlich auf das weitere, den verschiedenen höheren Schulen gemeinsame, hohe und ideale Ziel hin, ihre Schüler zu Persönlichkeiten, zu Charakteren zu erziehen zu suchen, die, wie es in der angedeuteten Begrüßungsansprache so treffend heißt, von Gottesfurcht und Vaterlandsliebe durchdrungen, an Geist und Körper gesund, sittlich gefestigt, in Selbstzucht, Wahrhaftigkeit und Willenskraft gestählt und abgeklärt sind, in denen unser Vaterland seine dereinstigen, jeder Verantwortung gewachsenen festen Stützen erhält.

Wir sehen aber auch zugleich in den schon jetzt für unsere sächsischen höheren Schulen geltenden gesetzlichen Bestimmungen über ihre gemeinsame Aufgabe eine völlige Übereinstimmung mit den Ausführungen über die Aufgaben der höheren Schulen, wie sie in den allgemeinen Grundsätzen der neuen preußischen Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend vom 12. Dezember 1910 ausgesprochen sind, wenn es da heißt: 'Der höheren Schule wird in ihrer doppelten Eigenschaft als Lehr- und Erziehungsanstalt die Aufgabe gestellt, die Zöglinge einerseits wissenschaftlich auszubilden und zu selbständigem Denken und Urteilen anzuleiten und sie andrerseits auf der Grundlage von Gottesfurcht und Vaterlandsliebe zu arbeitsfreudigen und charakterfesten Männern zu erziehen.'

Ob mit dem Vorschlage, in das Gesetz einen neuen Paragraphen an hervorragender Stelle einzufügen, der einfach auf die doppelte gemeinsame Aufgabe der höheren Schulen hinweist, viel gewonnen wird, möge unerörtert bleiben, ebenso, ob dieser Bestimmung noch der Zusatz 'unter steter Beachtung der Anforderungen der Gesundheitspflege' hinzugefügt werden soll.

Hugo Vollprecht.

DAS 'HAMBURGER PROGRAMM' AUF DER POSENER PHILOLOGEN-VERSAMMLUNG

Die 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner im Jahre 1905 erhob in ihrem Plenum eine Resolution der pädagogischen Sektion zum allgemeinen Beschluß, worin es für wünschenswert erklärt wurde, 'daß auf künftigen Versammlungen in noch stärkerem Maße, als es erfreulicherweise schon in Hamburg geschehen sei, Gelegenheit gegeben werde, den Gedankenaustausch zwischen Lehrern der Universitäten und der höheren Lehranstalten über ihre gemeinsamen Interessen zu pflegen'. Im Anschluß daran entwickelte dann Paul Wendland, der als erster Präsident die Verhandlungen in Hamburg geleitet hatte, im XVI. Bande dieser Jahrbücher (1905) S. 543 ff. ein 'Zukunftsprogramm der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner', mit greifbaren Vorschlägen, wie, ohne in überlieferten Brauch gewaltsam einzugreifen, doch eine neue, lebendigere Organisation geschaffen werden könnte. Den Ansätzen zur Verwirklichung, die in Basel 1907 und in Graz 1909 gemacht worden sind, konnte ich nicht beiwohnen, sah daher mit um so größerem Verlangen der Gestalt entgegen, die der neue Gedanke in Posen annehmen würde.

In der Eröffnungsrede des ersten Vorsitzenden, Rudolf Lehmann, kam er voll zur Geltung; der Austausch zwischen Universität und Schule, der Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Bildung wurden hier als die charakteristischen Züge der deutschen Philologenversammlungen hervorgehoben. Hinsichtlich der Ausführung jedoch war das 'Hamburger Programm' in eine einzige der allgemeinen Sitzungen verwiesen, wo über philosophische Propädeutik verhandelt werden sollte; das ist auch geschehen, und wir hoffen auf den Inhalt der Referate und Gegenreden in den Jahrbüchern noch zurückkommen zu können. Aber was war das im Vergleich zu Wendlands Plan? Nach diesem sollte eine Gemeinsamkeit der Interessen, der Wunsch der Verständigung zwischen Vertretern der Universität und der Schule die ganze Versammlung durchdringen und sie innerlich

zusammenhalten; nun wurde dies als ein besonderer Gegenstand in zwei Nachmittagstunden abgemacht. Das wäre zu verschmerzen gewesen, wenn andere starke Gedanken als einigendes Band gedient hätten. Aber das war nicht so; die Versammlung fiel wirklich etwas auseinander, trotz der dankenswerten Vorsorge, daß wiederholt, um das Vielerlei der (13) Sektionen zu mildern, mehrere von ihnen sich zu gemeinschaftlichen Sitzungen zusammengetan hatten.

Ein Zusammensein von Hunderten selbständiger Männer, die in freiem Austausch, gebend und empfangend, sich betätigen wollen, bedarf doch eben hierfür gewisser Formen; diese aber im voraus zu bestimmen, so daß sie nicht als Fessel anstatt als Stütze empfunden werden, ist unendlich schwer. Nur ein paar ganz nüchtern praktische Ratschläge, im Hinblick auf künftige Versammlungen, mögen auf Grund der frisch gewonnenen Eindrücke ausgesprochen werden.

Zunächst: die äußeren Einrichtungen so zu treffen, daß zu vielfachem wechselseitigen Begegnen nicht nur Zeit und Raum gelassen, sondern auch unmittelbar die Gelegenheit geboten wird. Das gilt für die geselligen Veranstaltungen wie für die allgemeinen Sitzungen. Von diesen fand in Posen nur die erste, eröffnende im Festsaale statt, alle folgenden im Auditorium maximum. Ein entschiedener Verlust, so angenehm für die Redner die Akustik in diesem Auditorium war. Zum Wesen der allgemeinen Sitzung gehört es doch, daß man, aus der zeitweise gebotenen Vereinzelung, von allen Seiten jetzt in zugleich feierlichem und behaglichem Raume zusammenströmt, Bekannte sucht und findet, in den Gängen und im freien Raume vor der vordersten Sitzreihe zwanglos sich bewegt und bespricht, bis das Glockenzeichen des Präsidenten die äußerlich wieder Vereinigten auffordert, nun auch zu gemeinsamem Anhören eines Vortrages über eine Frage, die alle interessiert, die Gedanken zu sammeln.

Damit das aber geschehen könne, muß immer wieder gebeten werden: nicht zuviel des Guten! An einem Vormittag hintereinander drei Sektionsvorträge und drei allgemeine, das hält niemand aus. Und wo bleibt da das eigentliche Leben einer Versammlung, die Debatte? Eine solche läßt sich ja nicht erzwingen; manchmal kommt sie, bei bestem Willen des Vortragenden und des Leiters, nicht zustande. Aber die Zeit dafür sollte immer reichlich gesichert sein, schon im voraus durch entsprechende Einteilung, und dann dadurch, daß jeder, der einen Vorsitz zu führen hat, für strenge Einhaltung der gesetzten Termine sorgt. Sehr viel kann auch der Redner tun, indem er nicht eine Abhandlung vorliest, sondern, schon im Tone der Diskussion, nur so viel sagt, als nötig ist um einen Gedankenaustausch hervorzulocken. Und wie schön wäre es, wenn wieder, wie in alten Zeiten, Gegner sich verabredeten, um vor sachverständigen und teilnehmenden Zuhörern in friedlichem Kampfe der Ansichten sich zu messen!

Das sind kurze Andeutungen, die nur das Äußere betreffen, nicht die innere Gestaltung. Wer immer an dieser tätig mitzuarbeiten gedenkt, zunächst im Herbst 1913 in Marburg, dem kann, wenn er Nutzen schaffen und Freude erleben will, nichts Besseres empfohlen werden, als daß er das 'Hamburger Programm', wie es von Wendland an der zu Anfang zitierten Stelle dargelegt und begründet ist, noch einmal einer recht eingehenden eigenen Prüfung und Erwägung unterziehe.

P. C.

DIE EINFÜHRUNG DER HISTORISCHEN UND VERGLEICHENDEN BETRACHTUNGSWEISE IN DEN SPRACHUNTERRICHT DER HÖHEREN SCHULEN

EIN WICHTIGES MITTEL ZUR BELEBUNG, VERTIEFUNG UND FÖRDERUNG DIESES UNTERRICHTS, AN BEISPIELEN AUS DEM LATEINISCHEN ERLÄUTERT[1])

Von Emil Niepmann

Bekannt genug sind die Klagen, die seit Jahrzehnten über die Öde und Langweiligkeit des grammatischen Unterrichts laut geworden sind, die Angriffe, die in steigender Zahl und Heftigkeit gegen den üblichen oder als üblich angesehenen Betrieb dieses Unterrichts, besonders des altsprachlichen auf den Gymnasien, gerichtet worden sind. Ist doch schon ernsthaft das Ansinnen erhoben worden, dem gesamten sprachlichen Unterricht auf den höheren Schulen als nutzlos, ja direkt schädigend den Laufpaß zu geben, und hat es diesem Vorschlag an Zustimmung nicht gefehlt. Weit verbreitet, nicht nur in Laienkreisen, ist die Anschauung, daß der grammatische Unterricht einen Eigenwert nicht besitze, daß er nur als Mittel zum Zweck des Verständnisses literarischer Texte berechtigt sei.

Ich unterschätze gewiß nicht den Inhalt der altsprachlichen Schriftsteller und ihren Wert, meine aber, daß die durch den grammatischen Unterricht vermittelte Kenntnis der alten Sprachen einen ebenso tiefen und wertvollen Einblick in das Geistesleben der Völker, die diese Sprachen zum Ausdruck ihrer Gedanken geschaffen haben, gewährt wie die Bekanntschaft mit einem doch immer verhältnismäßig kleinen Teile ihrer Literatur. Was beleuchtet den nüchternen Sinn des römischen Bauernvolkes besser als der Umstand, daß sie ihre Kinder vielfach bloß mit Zahlen benannten: der fünfte, sechste, zehnte? Tritt nicht die Spottlust, die die alten Römer mit ihren italischen Nachfahren teilten, besser als in den wenigen erhaltenen Witzen Ciceros in der Schöpfung ihrer *cognomina* hervor, die größtenteils körperliche oder geistige Gebrechen und Eigenarten verspotteten? Welchen Einblick in die Verschiedenheit des Volksempfindens tut der Schüler, der sieht, wie dasselbe 'Fremder' bedeutende Wort in der einen Sprache die Bedeutung 'Feind', in der anderen die Bedeutung 'Gast' erhält? Und wie mannigfach belehrend wirkt die Betrachtung eines Bedeutungswandels wie der des 'Bachgenossen' *rivalis* zum 'Nebenbuhler'.

---

[1]) Vortrag, gehalten in der Hauptversammlung des Deutschen Gymnasialvereins in Posen am 2. Oktober 1911. Derselbe Gegenstand war vom Verfasser einige Monate vorher auf der rheinischen Direktorenkonferenz in Bonn behandelt worden, wo er die Debatte darüber als Referent einzuleiten hatte.

An der Gleichwertigkeit des Sprachunterrichts und der Schriftstellerlektüre wenigstens für das Lateinische ist meines Erachtens unbedingt festzuhalten. Denn wenn der grammatische Unterricht nur mehr Mittel zum Zweck des Verständnisses literarischer Texte sein soll, dann läßt sich der Vorwurf nicht abweisen: 'Dieser Zweck wird mit einem so zeitraubenden Mittel, das dem Geiste keine Nahrung gibt, viel zu teuer erkauft; drum weg mit den klassischen und schließlich vielleicht auch mit den modernen Sprachen und Ersatz dieser veralteten Verständigungsmittel durch Volapük oder Esperanto!' Dann muß die Folge sein, daß der grammatische Lehrstoff immer mehr verringert, der grammatische Unterricht immer mehr verkürzt und dadurch immer öder und langweiliger, und auch für sein mittelbares Ziel, die Erschließung des Verständnisses fremdsprachlicher Texte, unbrauchbar wird.

Darum darf auch der Freund des grammatischen Unterrichts, der die Klagen über dessen Öde und Langweiligkeit für unberechtigt oder doch ungebührlich übertrieben hält, sie nicht einfach beiseite schieben. Gerade er muß prüfen, ob nicht in den zweifellos starken Übertreibungen ein berechtigter Kern steckt, und das ist nach meiner Überzeugung allerdings der Fall.

Den Grund des Übels erblicke ich darin, daß der grammatische Unterricht in den Fremdsprachen eine allgemein-sprachliche Bildung, wie ich sie später als Ziel dieses Unterrichts bestimmen werde, nicht erreicht, ja nicht einmal angestrebt hat. Er ist immer stecken geblieben in der Erlernung und Einübung dessen, was in dem fremden Sprachgebrauch von dem muttersprachlichen abweicht. Dem entsprechend sind unsere sämtlichen bisherigen Schulgrammatiken nichts anderes als mehr oder (heute meist) minder vollständige Verzeichnisse dieser Abweichungen. Die fast unvermeidliche Folge dieses Systems ist die, daß das Abweichende übermäßig gewertet, und daß weiter bei dessen Erlernung und Einprägung nicht genug zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterschieden wird.

Darauf ist schon verschiedentlich hingewiesen worden, unter anderen von Heynacher in seinen bekannten Schriften.[1]) Ich greife ein paar Einzelheiten heraus. *Decet, dedecet, fallit, fugit, praeterit me* kommt im bellum Gallicum überhaupt nicht vor. *Piget, pudet, taedet, miseret me alcs rei* ebensowenig, *paenitet* einmal. *Paenitet* und *pudet* stehen bei Livius in acht Büchern neunmal, in den sechs gelesensten Schulreden Ciceros einmal. *Interest* m. Gen. findet sich im bellum Gallicum viermal, bei Nepos nicht, in acht Büchern des Livius einmal, in den sechs Reden Ciceros zweimal. Damit vergleiche man die Masse von Zeit und roter Tinte, die bei der Einübung dieser seltenen Idiome auf Quarta und Tertia verwendet und, man muß wohl sagen, verschwendet wird. Dagegen tritt diesen seltenen Einzelheiten gegenüber wirklich Wichtiges zurück. Vielfach verführen dazu direkt unsere Schulgrammatiken und Lehrbücher. Mit Recht weist Heynacher auf das Mißverhältnis, daß Ellendt-Seyffert für *interest* $1^1/_2$ Seiten

[1]) Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauch Cäsars im Bellum Gallicum für die Behandlung der lat. Syntax in der Schule? Berlin 1886. Beiträge zur zeitgemäßen Behandlung der lateinischen Grammatik auf statistischer Grundlage, Berlin 1892.

übrig hat, die so häufigen und für das Lateinische so charakteristischen indirekten Fragesätze in einer halben Seite abtut. Bekanntlich ist es für den Schüler ein sehr schwieriges Problem, ob er einen deutschen Relativsatz im Lateinischen durch einen Relativsatz oder einen indirekten Fragesatz wiedergeben soll. Wie man das klar machen kann, hat Cauer in der 'Grammatica militans' gezeigt. Ellendt-Seyffert begnügt sich in einer Anmerkung mit der Weisung: 'Auf die Unterscheidung zwischen indirekten Fragen und Relativsätzen ist sorgfältig zu achten!', gibt aber keinerlei Anhalt dafür. Mehr Mühe macht sich Müller-Ostermann; aber auch er befriedigt nicht. Eine grammatische Regel läßt sich dafür eben nicht aufstellen. Volles Verständnis und Hilfe kann dem Schüler nur eine Einsicht in die Entstehung und Entwicklung der indirekten Frage- und der Relativsätze bringen.

Ein weiteres Stiefkind des üblichen grammatischen Betriebes ist die Verschiedenheit des Tempusgebrauchs im Lateinischen und Deutschen, einer der charakteristischsten Unterschiede zwischen den beiden Sprachen. Die Nachsicht, die gegenüber Fehlern dieser Art geübt wird, steht in einem auffallenden Gegensatz zu der Schärfe, mit der Verstöße gegen die Regeln von *piget*, *pudet*, *interest* und *refert*, von *utor*, *fruor*, *fungor* geahndet werden. Und doch ist diese Nachsicht ganz natürlich. Wenn in lateinischen Schulbüchern, z. B. im Sextabuch von Müller-Ostermann, in Dutzenden von Fällen das Imperfektum steht, wo notwendig das Perfektum gesetzt werden müßte, kann dem Tertianer billigerweise nicht übermäßig verargt werden, wenn er tut, wozu er drei Jahre vorher direkt verleitet wurde. Der tiefere Grund dafür ist aber wieder der, daß diese Unterschiede im Gebrauch der Tempora sich nicht auf kurze lehr- und abfragbare Formeln bringen lassen wie die Abweichungen der Kasuslehre und vielfach der Moduslehre, daß sie sich daher nicht so mechanisch in kurzen Beispielen mit absoluter Sicherheit einprägen lassen, sondern unbedingt Verständnis und Einblick in eine verschiedene sprachliche Entwicklung und speziell in die Wandlungen des lateinischen Tempusgebrauchs voraussetzen.

Ich möchte in diesem Punkte nicht mißverstanden werden. Wichtig und notwendig ist es für die Erlernung einer fremden Sprache, daß man wesentliche, d. h. häufig vorkommende grammatische Abweichungen von der Muttersprache zu sicherer Kenntnis bringt und einübt. Wichtig und nützlich sind auch die Einblicke, die auf diese Weise in das Wesen der fremden Sprache gewonnen werden. Aber für ein allgemeines Verständnis der Entstehung, Ausbildung und Entwicklung der Sprache ist doch wichtiger noch eine Beobachtung dessen, was die Einzelsprachen Gemeinsames haben, ein Einblick in die gemeinsamen Wege, die sie zur Schaffung neuer Ausdrucksformen gewandelt sind, Dinge, von denen unsere Schulgrammatiken gar nichts bringen. Wenn ich die Schüler beobachten lehre, wie und warum aus der Satzbeiordnung die Satzunterordnung entstand, und wie nun die verschiedenen Sprachen in ganz ähnlicher Weise eine neue Wortart, die unterordnenden Konjunktionen, schufen, indem sie bestehende Formen dazu verwandten (daß — *quod*, weil — *dum*, nachdem — *postquam*), oder wenn die Schüler erkennen, warum die Kasus zur Be-

zeichnung des Verhältnisses der Wörter im Satze nicht mehr ausreichten, wie auch da eine neue Wortart zu Hilfe kommen mußte, und wie bei dieser Neubildung die verschiedenen Sprachen wieder vielfach ganz ähnliche Wege wählten (*trans*, während = Partizipialformen, trotz, dank, *tenus*, *causa* = erstarrte Kasus von Substantiven), so, meine ich, gewinnen die Schüler etwas Wertvolleres, als ihnen die sicherste Anwendung der Regeln von *interest* und *pudet* bringen kann. Was wesentlich ist von diesen Dingen, muß weiter gelernt und geübt werden; das Seltene, das lediglich deshalb Wert hatte weil es abweichend war, kann und muß zurücktreten. Denn gerade das übermäßige Betonen und Üben dieser Raritäten, die die lebendige Sprache des Volkes kaum kannte und auch die Schriftsteller nur selten verwenden, hat die Einförmigkeit und Langweiligkeit des grammatischen Unterrichts hauptsächlich verschuldet. Wenn Regeln wie die von *interest* und *piget* und ähnliche 'sitzen' und von dem Gros der Schüler sicher angewendet werden sollen, müssen sie immer aufs neue geübt werden. Und so kam es, wie es kommen mußte, auf Prima so gut wie auf Sekunda und Tertia; mochte von Wilhelm I., Friedrich Barbarossa, Cäsar, Hannibal oder Alexander dem Großen die Rede sein: immer war da jemand, der irgendwo angekommen irgendwas erfuhr. Zwar entging es ihm nicht, daß er von vielen beneidet und gehaßt wurde; aber er war überzeugt, daß es in seinem Interesse liege sich dadurch nicht vom rechten Wege ablenken zu lassen. Auch war er nicht der Mann, der sich durch die Drohungen seiner Gegner hätte schrecken lassen, war weit davon entfernt ihnen zu weichen, trug vielmehr kein Bedenken ihnen zu trotzen und glaubte mit Recht, wenn er so handele, würde er sein Ziel erreichen. Und wenn dann ein so geschulter oder gedrillter Primaner, dem die Übersetzung von gut gerechnet 200 derartigen Wendungen keine Schwierigkeiten mehr machte, und der infolgedessen Latein zu können glaubte, einmal eine Seite eines modernen deutschen Schriftstellers ins Lateinische übersetzen sollte — und das muß doch in neunjähriger Arbeit erreicht werden —, konnte er mit all dem mühsam Erlernten nichts anfangen und versagte zunächst völlig. Und ebensowenig Nutzen davon hatte er beim Lesen der lateinischen Schriftsteller, die unbegreiflicherweise diese Perlen fast gar nicht würdigen.

Ich habe ausgeführt, was mir an den Angriffen auf den grammatischen Unterricht in den alten Sprachen, speziell dem Lateinischen, gerechtfertigt erscheint. Welche Aufgabe erwächst daraus für den, der diesen Unterricht für etwas sehr Wertvolles hält und in seiner Beseitigung oder auch nur stärkeren Beschneidung ein Unglück für die geistige Durchbildung unserer Schüler erblickt? Offenbar eine doppelte, eine negative und positive. Gebrochen werden muß mit der übermäßigen Wertung und Berücksichtigung seltener und deshalb unwesentlicher Abweichungen der Fremdsprachen von der Muttersprache. Nicht als ob nun solche Idiome wie *piget*, *interest* und ähnliche dem Schüler unbekannt bleiben oder aus den Schulgrammatiken verschwinden sollten. Es wäre vielmehr zu wünschen, daß diese die charakteristischen Abweichungen der einen Sprache von der anderen, auch die seltenen, wieder vollständiger brächten,

selbst auf die Gefahr hin dickleibiger zu werden. Kommt in der Lektüre ein *piget, pudet, paenitet,* ein *interest* und *refert* oder ein Verbum des Erinnerns in einer vom Deutschen abweichenden Konstruktion vor, so wird die Regel von den Schülern abgeleitet und in der nächsten Grammatikstunde erläutert und nachgelesen. Das ist recht wertvoll, besonders wenn der Grund für die vom Deutschen abweichende Gebrauchsweise aufgedeckt wird. Bei *decet me* ergibt sich die Verbindung mit dem Akkusativ ohne weiteres aus der Grundbedeutung = es ziert mich, und das stützt dann weiter die Erklärung der Gebrauchsweise von *dignus* = geziert mit, was Anlaß zu einer hübschen psychologischen Betrachtung gibt. Bei *paenitet* und *pudet* erklärt sich der Genetivus objectivus unschwer aus dem im Verbum steckenden Substantivbegriff *paenitentia* oder *pudor.* Bei *interest* und *refert* wird man die zwei hauptsächlichsten Deutungsweisen besprechen, und zugestehen daß hier noch ein *non liquet* vorliegt. Das ist gar kein Nachteil, wenn die Schüler sehen, daß sie vor ein wissenschaftliches Problem gestellt sind. Es wird vielmehr wissenschaftliches Interesse und wissenschaftliche Gesinnung bei ihnen wecken.

Behalten die Schüler alsdann oder bei einer Wiederholung aus Anlaß eines zweiten oder dritten Vorkommens die Konstruktion und können sie sie bei einer Übersetzung ins Lateinische anwenden, so ist das erfreulich und gut. Aber es soll nicht alljährlich ein gut Teil der kostbaren Zeit auf die Einübung bis zur ganz sicheren Anwendung auch durch die schwächsten Schüler verwendet und die besseren Schüler dadurch unsäglich gelangweilt werden. Allerdings muß dann etwas anderes erstrebt und erreicht werden. Wenn in einem guten deutschen Text wirklich einmal der Satz vorkäme: 'Die Einnahme des Hügels vor Ankunft der Feinde war für uns von größtem Interesse', dann muß eine Prima imstande sein, den Sinn dieses Satzes gut lateinisch wiederzugeben. Wenn mit richtiger Anwendung von *interest* — gut, wenn ohne Kenntnis des Idioms mit anderen Wendungen — noch besser! Und ebenso muß ein Sekundaner und Primaner imstande sein, gelegentlich seinen Verdruß, seine Scham und Reue lateinisch zu äußern, auch ohne Kenntnis von *piget, pudet, paenitet.*

Aber mit dieser Unterscheidung dessen, was gelegentlich beobachtet und verstanden, von dem, was bis zur sicheren Anwendung durch alle Schüler geübt werden muß, wird nur eine Angriffsfläche beseitigt, nichts Positives gewonnen. Denn nun wird ganz sicher gefolgert werden: 'Durch dieses zweckmäßige Verfahren wird viel Zeit erübrigt. Die Stundenzahl des grammatischen Unterrichts kann daher ohne Schaden noch etwas verringert und dafür Biologie, Bürgerkunde, Kunstgeschichte, Maschinenzeichnen oder Handarbeit eingeführt werden.' Darauf würde schwer etwas Schlagendes zu sagen sein, und der Schaden wäre fast größer als der Nutzen. Notwendig ist etwas anderes.

Wir müssen dem grammatischen Unterricht die Bedeutung und das Ansehn, das er früher auf Grund der ihm zugesprochenen formallogischen Schulung hatte, wieder verschaffen. Dazu müssen wir ihn aus der ihm heute angewiesenen dienenden Stellung als Mittel zum Verständnis literarischer Texte erlösen, ihm nicht nur tatsächlich, sondern auch in den Augen der Laien einen

Eigenwert geben, indem wir ihm ein höheres Ziel setzen. Wenn ich darangehe, dieses Ziel zu formulieren, so brauche ich nur zusammenzufassen, was ich hier und da schon gesagt und angedeutet habe.

Der Schüler muß Verständnis dafür bekommen, daß die Sprache etwas Gewordenes und in beständigem Werden Begriffenes ist. Er muß erkennen lernen, wie dieses Werden sich nach physiologischen und psychologischen Gesetzen vollzieht. Er muß Anleitung erhalten den Phasen dieser Entwicklung nachzugehen, nachzudenken und nachzuempfinden, wie die Volkspsyche sich die Ausdrucksformen für ihre Denkarbeit geschaffen, und wie sie in den Einzelsprachen teils die gleichen, teils verschiedene Wege gegangen ist. Diese Arbeit vollzieht sich naturgemäß an und in vielen kleinen Einzelheiten. Deshalb muß von Zeit zu Zeit der Blick des Schülers auf das Große und Ganze gerichtet werden, und er einsehen, wie auch das Kleine und Einzelne ein Glied in einem großen Ganzen ist und als solches seine Bedeutung hat.

Dieses Ziel wird niemand als ein niederes oder wertloses verlästern, und es wird nicht zu bestreiten sein, daß eher eine Verstärkung des grammatischen Unterrichts nötig als eine Verringerung angängig ist, wenn es erreicht werden soll. Wollen wir aber dieses Ziel erreichen, so müssen wir den grammatischen Unterricht sprachwissenschaftlich ausgestalten, die Methode der Sprachwissenschaft, die historische und vergleichende Betrachtungsweise, in den grammatischen Schulunterricht einführen. Die Bedenken, die etwa nach dem früheren Stande und Verfahren dieser Wissenschaft erhoben werden könnten, hat Brugmann in seiner bekannten Schrift: 'Der Gymnasialunterricht in den beiden klassischen Sprachen und die Sprachwissenschaft' überzeugend zurückgewiesen. Ich begnüge mich auf seine Darstellung zu verweisen und in einigen Beispielen aus der Laut-, Formenlehre und Syntax des Lateinischen auszuführen, wie ich mir die Einführung der sprachwissenschaftlichen Methode in den grammatischen Schulunterricht denke.

In § 5 des Lehrbuches von Müller-Ostermann für Sexta lernt der Sextaner _amicus_ = der Freund und (leider durch den _medicus_ davon getrennt) _inimicus_ = der Feind. Ich denke, daß hier nur ganz wenige Lehrer nicht historisch und vergleichend verfahren, das heißt, nicht darauf hinweisen, daß in _inimicus amicus_ und die dem deutschen _un-_ lautlich und bedeutlich entsprechende Silbe _in-_ steckt, und daß das _-a-_ von _amicus_ zu _-i-_ geschwächt ist, weil die Mittelsilbe nicht durch den Ton geschützt war. Dem Schüler zu sagen, daß nach älterem Gesetz im Lateinischen die erste Silbe den Ton trug, ist hier nicht nötig und kaum zweckmäßig, später aber notwendig, weil sich sonst _confíteor_ *<_confáteor_, _incípio_ *<_incápio_ nicht erklären läßt. Diesen Lautwandel des _a_, später auch des _e_, _o_, _u_ zu _i_ beobachtet schon der Sextaner unzählige Male. Er kann sich selbst das Lautgesetz ableiten: In unbetonter Mittelsilbe werden die kurzen Vokale zu _i_. Allmählich lernt der Sextaner und Quintaner Modifikationen dieses Gesetzes kennen. Er sieht an _aridus_ — _ardere_, _validus_ — _valde_, daß statt der Schwächung auch Schwund des kurzen unbetonten Vokals eintreten kann, an _cineris_ *<_ciniris_, _pietas_ *<_piotas_, daß vor _-r-_ und nach _-i-_ statt _-i-_ ein _-e-_ eintritt, an

ascendo zu *scando*, daß in unbetonten Mittelsilben vor zwei Konsonanten *a* nicht zu *i*, sondern zu *e* wird. So erarbeitet er sich allmählich das ganze Lautgesetz und empfindet es als etwas Natürliches und Gesetzliches, daß aus **confacio confficio*, aber aus **confactus confectus* geworden ist. Ja er kann das bei richtiger Anleitung selbst bilden.

Ebenso wird auch heute schon kaum jemand dem Sextaner vorenthalten, daß *concussi* aus **concutsi*, *assequor* aus *adsequor*, *miles* aus **milets*, *pes* aus *peds* entstanden ist. Dabei wird man die Mittelstufen *miless* und *pess* dem Sextaner ohne Schaden verschweigen und den lautlichen Vorgang zunächst auf eine dem kindlichen Alter und Vorstellungsvermögen angepaßte Formel bringen, etwa die eines meiner Kollegen von dem gefräßigen *s*, dessen liebste Speise die *t* sind. Etwas später lernt der Schüler, daß zwischen *d*, *t* und *t* sich ein parasitischer Zwischenlaut *s* bildete, der dann die beiden Dentale überwucherte, so daß aus **pattus passus*, aus **caedtus caessus* wurde mit *ss*, das noch später nach langem Vokal vereinfacht wurde. Auf diese Weise verschwindet bis auf wenige analogisch gebildete Fälle die sogenannte Supinendung *-sum*, und alles ist hübsch menschlich und natürlich zugegangen und regelmäßig.

Auf solche und ähnliche Weise lernt der Schüler im Laufe der Jahre durch eigene häufige Beobachtung, beileibe nicht durch Auswendiglernen, die wichtigsten Lautgesetze kennen, etwa: Umlaut, Ablaut, Assimilation von Vokalen und Konsonanten, Vokaldehnung und -kürzung, Schwund und Entfaltung von Lauten, Dissimilation und Rhotazismus. Natürlich wird man dabei so viel wie möglich neben dem Griechischen das Deutsche heranziehen, z. B. beim Ablaut zu *tegere* — *toga* Decke — Dach, zur Vokalschwächung in unbetonter Silbe Urlaub — erlauben, zum Rhotazismus war — gewesen, erkiesen — erkoren, verlieren — Verlust, frieren — Frost, zur Assimilation schapte — schaben, empfangen — entfernen, Schande — schämen (vgl. *eumdem* — *eundem*) und dialektische Aussprachen wie toggeschossen statt totgeschossen, mikkommen statt mitkommen, zur Entfaltung parasitischer Übergangslaute Ankunft — ankommen, Vernunft — vernehmen, Kunst — können, Gunst — gönnen, Bildungen wie Fähndrich, namentlich und Geburtstag.

Sehr wichtig für das Verständnis sprachlicher Entwicklung ist dabei die Einsicht, daß die sogenannten Lautgesetze immer nur für eine beschränkte Zeit, vielfach auch nur für eine lokal beschränkte Gruppe gültig gewesen sind, daß z. B. der Rhotazismus in griechischen und keltischen Lehnwörtern, die nach 350 eingeführt sind, nicht mehr wirksam gewesen ist. Ähnliches gilt von dem oben besprochenen Wandel von Dental + *t* zu *ss*, wie *attenuo*, *attuli* bezeugen.

Als Beispiel aus der Formenlehre wähle ich die schwierigste Aufgabe für den Quintaner, die sogenannten Unregelmäßigkeiten der dritten Deklination. Die Schwierigkeit besteht bekanntlich darin, daß die Flexion der konsonantischen und der *i*-Stämme zu einer Mischdeklination verschmolzen ist, zu der beide beigesteuert haben, die konsonantische den üblich gewordenen Akk. und Abl. Sing., den Akk. Plur. und vielleicht den Gen. Sing., die *i*-Stämme den Nom., Dat., Abl. Plur. und vielfach den Gen. Plur. Bekannt genug ist, daß selbst die römi-

schen Grammatiker in dem entstandenen Wirrwarr sich nicht zurecht fanden, und daß im Abl. Sing. und Gen. Plur. über die Wahl der einen oder anderen Form oft lediglich persönlicher Geschmack und persönliche Willkür entschieden hat. Obwohl daher die Unterscheidung der beiden Klassen Schwierigkeiten macht, möchte ich sie trotz Sommers Warnung für die Praxis des Unterrichts direkt empfehlen. Ich würde also in Quinta gegenüberstellen die Paradigmata *ops* und *turris*:

op-s	*turrĭ-s*	*op-ēs*	*turrēs*
op-ĭs	*turrĭ-s*	*op-ŭm*	*turri-ŭm*
op-ī	*turrī*	*op-ĭ-bus*	*turri-bŭs*
op-ĕ-m	*turrĭ-m*	*op-ēs*	*turris*
op-ĕ	*turrī*	*op-ĭ-bus*	*turri-bŭs.*

Auf die verschiedene Entstehung der Endungen des Gen. und Dat. Sing. braucht nicht eingegangen zu werden; sie erscheinen dem Schüler gleich, und er kann dabei gelassen werden. Eine Verschiedenheit zeigen im Singular nur Akk. und Abl. Daß der Unterschied im Akk. nur ein scheinbarer ist, daß die Endung für beide Stämme dieselbe war und sich bei den konsonantischen das *-e-* als Übergangslaut entwickelte, also *opem* für *opm* eintrat, ist schon dem Sextaner mühelos klargemacht. Bleibt also im Singular als Verschiedenheit nur ablativisches *-ĕ-* bei den konsonantischen, *-ī* bei den *i*-Stämmen. Im Akk. Plur. ist der Unterschied wiederum nur ein scheinbarer; *-ēs* und *-īs* gehen beide auf dieselbe Endung *-ns* zurück. Ich würde raten diesen Unterschied beizubehalten und *cīvīs*, *nāvīs* als Akk. Plur. lernen zu lassen. So haben doch Cicero, Cäsar, Horaz und Vergil, also fast alle Schulschriftsteller, gesprochen und geschrieben, und die neueren Ausgaben bringen mit Recht diese Formen wieder. Die übrigen Endungen sind für den Sextaner und Quintaner gleich. Daß der Nom. Plur. der konsonantischen Stämme *ĕs* hatte und seine Länge erst von dem durch Kontraktion entstandenen *ēs* der *i*-Stämme empfing, braucht der Gymnasiast nicht zu wissen. Das kann er, wenn er Philologe wird, auf der Universität lernen. Dagegen ist schon der Quintaner aufmerksam zu machen, daß das *-ibus* im Dat. Abl. Plur. verschiedener Entstehung ist, daß das *-i-* bei den *i*-Stämmen zum Stamme gehört, bei den konsonantischen vermittels falscher Abtrennung von ihnen übernommen wurde, um zu verhindern, daß die Endung *-bus* an den Stammkonsonanten trat, was zu starken lautlichen Veränderungen geführt haben würde. Ebenso wird man ihm zeigen, daß bei ähnlich falscher Abtrennung im Gen. Plur. der *i*-Stämme eine scheinbar neue Endung *-ium* gebildet werden konnte.

Wie *turris* flektieren nur noch wenige *i*-Stämme: *sitis, securis, tussis, puppis, vis* und die Städte- und Flußnamen auf *-is*. Sie, die angeblich unregelmäßigen, repräsentieren vielmehr die alte Regel. Dagegen haben weitaus die meisten *i*-Stämme im Akk. und Abl. Sing. die Endung der konsonantischen angenommen, im Abl. offenbar zur besseren Unterscheidung von dem lautlich gleich gewordenen Dat., im Akk. ohne ersichtlichen vernünftigen Grund. Umgekehrt hat die Pseudoendung *-ium* des Gen. Plur. der *i*-Stämme unberechtigterweise gewuchert.

Ich glaube, jeder wird zugeben, daß das alles für den Sextaner und Quintaner durchaus verständlich ist, und ich kann es aus Erfahrung bestätigen. Was ist aber damit gewonnen? Nun, statt der vielen unmotivierten Einzelheiten, die der Schüler jetzt lernen muß, oder doch für das Sichzurechtfinden in diesen Einzelheiten erhält er zwei einfache Richtlinien: *-e* und *-um* (*-a* im Nom. Plur. der Neutra) muß er erwarten bei konsonantischen, *-i* und *-ium* (*-ia*) bei *i*-Stämmen.

Machen wir die Probe! Die viel beschrieenen Neutra auf *-e*, *-al*, *-ar* sind *i*-Stämme und haben daher ihr *-i*, *-ia*, *-ium* von Rechts wegen. *i*-Stämme sind ursprünglich auch die meisten der angeblich mehrkonsonantischen Stämme: *mors* aus *mortis*, *pars* aus *partis*, *mens* aus *mentis*, *sors* aus *sortis*. Es ist daher natürlich, daß sie im Gen. Plur. *-ium* behalten, und durch die äußere Angleichung an die konsonantischen verständlich, daß sie *-e* im Abl. Sing. angenommen haben. Desgleichen *nostrās* aus *nostratis* und die Nominative auf *-ēs*, wie die Nebenformen zeigen: *vates* und *vatis*, *felis* und *feles*, *vulpes* und *vulpis*. Weiter die meisten Adjektiva, auch *acer* (aus *acris* über *acrs* ⟩ *acrr* ⟩ *acer*), *saluber*, *celeber*. Dagegen nicht *dives*, *pauper*, *vetus*, *particeps* und *princeps*, *compos* und *superstes*, die als konsonantische Stämme mit Fug und Recht *-e*, *-um* haben. Auch nicht *memor*, *inops*, *supplex*, *uber*, die ihr *-um* mit Recht haben, aber das *-i* nach Analogie ihrer zahlreichen *i*-Geschwister sich zu Unrecht angemaßt haben, während der *i*-Stamm *celer* in umgekehrter Weise gesündigt hat. Ganz natürlich heißt es *patrum*, *fratrum*, *matrum*, *parentum*, auch *canum*, *iuvenum* und *mensum*, weil das ursprünglich konsonantische Stämme waren. Nur *vatum* hat sich unberechtigt in die Sippe eingedrängt, was aber nichts ausmacht, weil *vatium* berechtigt geblieben ist und der Quintaner deshalb *vatum* gar nicht zu lernen braucht, ebensowenig wie *apum* und *volucrum*. Die einzigen größeren Gruppen, die sich nicht in das System einfügen und besonders gemerkt werden müßten, sind die Partizipien auf *-ans* und *-ens*, außerdem einige mehrkonsonantischen Substantiva und konsonantischen Adjektiva, die sich der Flexion der zahlreichen adjektivischen *i*-Stämme angeschlossen haben, so daß fast eine einheitliche adjektivische Deklination entstand, von der nur die Komparative und die angeführten einzelnen Adjektive ganz oder teilweise ausgeschlossen blieben. Jedenfalls bleibt eine Vereinfachung bestehen und die Hauptsache: der Schüler erhält die Begründung und Erklärung ihm sonst unverständlicher sprachlicher Erscheinungen.

Als Beispiel aus der Konjugation möge dienen die Behandlung der Perfektbildung *-ui*, der Supinbildung *-itum*, die zuerst in Sexta bei *habeo*, *terreo* usw. vorkommt. Zu verhüten ist zunächst, daß der Sextaner in *habui*, *monui* neben *delevi*, *flevi* etwas Neues oder gar 'Unregelmäßiges' sieht. Es ist also anzuknüpfen an die schon bekannte Bildung *ama-vi*, *dele-vi* und anzuschreiben *hábĕ-vi*, *mónĕ-vi*, wobei auf die Kürze des *-ĕ* gegenüber *delē-vi*, *flē-vi* hingewiesen wird. Bei *denuo*, das kurz vorher als Vokabel gelernt und auf *dénŏvo* zurückgeführt wurde, hat der Schüler gesehen, daß der unbetonte kurze Vokal der Mittelsilbe ausfiel und *-v* dann vokalisiert wurde. Macht er das bei *hab⟨ĕ⟩vi*, *terr⟨ĕ⟩vi*, so erhält er das übliche *habui*, *terrui*. *Habitum* aus *habĕ-tum* ergibt sich ohne weiteres aus

dem schon bei *amicus* — *inimicus* und seitdem öfter beobachteten Lautgesetz der Schwächung kurzer Vokale in unbetonter offener Mittelsilbe.

Sollen nun die sogenannten unregelmäßigen Verben der ersten und zweiten Konjugation gelernt werden, so wird das Verfahren wiederholt. Es ergibt sich dann von selbst *domui*, *cubui*, *vetui*, *secui* aus *dom-vi*, *cub-vi* usw., und ebenso *domitum*, *cubitum*, *vetitum* mit Schwächung, *sectum* mit Synkope. Ähnlich erledigt sich *iuvi*, *cavi*, *lavi*, *favi*, *movi*, *vovi* aus *iuv-vi*, *cav-vi*, *lav-vi* usw. und kaum weniger leicht *lautum*, *cautum*, *fautum*, *motum*, *votum*. Ich sollte meinen, der Vorteil wäre einleuchtend.

Nur ganz kurz noch ein zweites. Die mannigfache Unterscheidung des Präsensstammes vom Verbalstamm, die dem Schüler recht schwer eingeht, z. B. die Nasalierung in *frango*, *vinco*, *fundo*, die Verstärkung durch *t* in *flecto*, *pecto*, *necto*, die Hinzufügung von *i* in *capio*, *facio*, *rapio* erhält Licht und Bedeutung durch den Hinweis, daß durch dies äußere Zeichen angedeutet werden konnte und sollte, dem Präsensstamm hafte zum Unterschiede vom Verbalstamm, der die Handlung an sich bezeichnet, noch eine besondere Bedeutung, die der dauernden Aktionsart an. Ich muß mich hier leider mit diesen kurzen Proben begnügen, kann aber aus eigener Erfahrung und nach dem bestätigenden Urteil vieler Kollegen versichern, daß gerade die Durchnahme der sogenannten Unregelmäßigkeiten in der Flexionslehre durch sprachwissenschaftliche Betrachtungsweise ihre Öde für den Lehrer, ihre Schrecken für den Schüler völlig verliert und aus einem der langweiligsten Unterrichtsstoffe sich in einen äußerst anregenden und fördernden verwandelt. Und das ist ganz natürlich: 'Man sieht doch, wo und wie', und mit besserem Recht als der von Mephistopheles genarrte Scholar im Faust.

Die Hauptschwierigkeit in der Kasuslehre bereitet dem Schüler nicht die Verwendung deutscher intransitiver Verba anstatt lateinischer Transitiva und umgekehrt, hier hilft in den meisten Fällen das Zurückgehen auf die Grundbedeutung. Sie liegt vielmehr darin, daß im Lateinischen die Beziehungen der Wörter zueinander im Satze noch vielfach durch den bloßen Kasus zum Ausdruck gebracht werden, wo im Deutschen präpositionale Verbindungen zu gebrauchen sind. Aber auch im Lateinischen findet sich ohne erkennbaren Grund bei ganz ähnlichen Wendungen das eine Mal der bloße Kasus, das andere Mal der Kasus mit Präposition: z. B. *cum fide* neben *iure*, *more*. Bei der Übersetzung einer deutschen präpositionalen Verbindung muß der Schüler daher bald den bloßen Kasus, bald den Kasus mit Präposition setzen. Die Schulgrammatiker suchen zu helfen durch Einzelregeln, die teils halbrichtig teils unzulänglich und darum durch eine Masse von einzelnen Ausdrücken zu ergänzen und zu berichtigen sind. Kein Wunder, daß diese Regeln recht verschieden lauten. So stehen zur Bezeichnung der Art und Weise nach Ellendt-Seyffert die Substantiva ohne adjektivisches Attribut g e w ö h n l i c h im Ablativ mit *cum*; nach Müller-Ostermann muß in diesem Falle *cum* hinzutreten, was angesichts von *more*, *modo*, *ratione*, *consuetudine*, *vitio*, *ordine*, *casu*, *dolo*, *vi* und anderen etwas viel gesagt ist. Geradezu widersprechen sich die Regeln über die Zeitbestim-

mungen auf die Frage wann? Müller-Ostermann will kurz und klar sein und verfügt daher, daß auf diese Frage die Zeitangabe im bloßen Ablativ steht; Ellendt-Seyffert läßt nur die eigentlichen Zeitmaße in den bloßen Ablativ treten, andere Substantiva nur dann, wenn sie ein Attribut bei sich haben. Müller muß in einer Anmerkung dem ausgeschlossenen *in* doch wieder eine gewisse Berechtigung zugestehen und erblickt in dem Zusatz von *in* den Ausdruck, daß etwas im Verlauf der angegebenen Zeit geschieht, was durchaus nicht immer zutrifft. Auch Ellendt-Seyffert muß seine Regel durch zahlreiche einzelne Ausdrücke wie *initio, principio, adventu, discessu, exitu, adspectu* ergänzen. Wie soll sich der Schüler in diesem Wirrsal zurechtfinden?

Es geht auf keine Weise als durch eine sprachwissenschaftliche Betrachtung etwa folgender Art: In der ältesten Zeit der Sprache, als die Zahl der Kasus noch größer war und diese durch besondere Endungen voneinander deutlich geschieden waren, genügten im allgemeinen die Kasus zum Ausdruck der verschiedenen Bedeutungen des Wortes im Satze. Doch bestand auch schon damals das Bedürfnis, eine besondere Beziehung des Wortes durch Zusatz adverbialer Worte, der späteren Präpositionen, deutlicher zu machen. Mit dem lautlichen Zusammenfall der Endungen und der damit verknüpften Verringerung der Zahl der Kasus wuchs dieses Bedürfnis und mehrte sich die Zahl der praepositionalen Zusätze. Das Lateinische ist in der Zeit, in der der Schüler es kennen lernt, in einer Übergangsperiode begriffen, daher *cum fide* neben *iure, in pueritia* neben *aetate, in bello, in pace* neben *bello paceque*. Immerhin kann es noch vieles durch den bloßen Kasus zum Ausdruck bringen, wo das Deutsche mit seiner noch geringeren Kasuszahl und seinen abgeschliffenen Endungen der Präposition nicht entraten kann. Namentlich zum Ausdruck logischer Beziehungen blieb im Lateinischen der bloße Kasus ausreichend, wo im Deutschen die Präposition zugesetzt wird wie bei *amor patris* = Liebe zum Vater, *vitae discimus* = für das Leben lernen wir. Dagegen wurden zum Unterschiede von dieser abgeleiteten Bedeutung die ursprünglichen räumlichen Beziehungen mit den Präpositionen versehen, die eben großenteils von Haus aus Ortsadverbien sind. Sollte nicht ein solcher Einblick in sprachliche Entwicklung wertvoller sein, als wenn ich sämtliche Schüler einer Klasse mit großem Aufwand von Zeit und roter Tinte daran gewöhne, daß sie ständig *tota Sicilia* und *omnibus locis* schreiben, wo schon Cäsar häufig die Präposition hinzusetzt?

Aber auch der direkte Gewinn ist nicht unerheblich. Z. B. verlieren *domum, domi, domo* und seine Verwandten und die Regeln über die Städtenamen ihre Stellung als Ausnahmen. Ebenso erklärt sich ohne weiteres *adire ad urbem* gegenüber *adire Caesarem* und ähnliches. Und wenn dann noch[1]) darauf hingewiesen wird, daß infolge der scharfen juristischen Unterscheidung der Römer zwischen Personen- und Sachenrecht auch in der Sprache zwischen Personen und Sachen in der Weise unterschieden wurde, daß persönliche Umstände mit der Präposition bekleidet worden sind, die sachlichen, abgesehen von den schon vorher

---

[1]) Vgl. Werner, Neue Jahrbücher XXVI 10.

mit der Präposition ausgestatteten räumlichen Begriffen, im bloßen Kasus stehen blieben, so dürfte damit Klarheit in die allgemeine Entwicklung und Licht in die wichtigsten Einzelheiten gebracht sein.

Daß viele Regeln der Tempus- und Moduslehre in unseren Schulgrammatiken unzulänglich und halbrichtig sind und dem Schüler keine ausreichende Hilfe in seiner Verlegenheit und in seinem Zweifel geben, ist bekannt genug und von Cauer[1]) und Methner[2]) sattsam hervorgehoben. Der Grund ist wieder der, daß auf eine kurze Formel gebracht werden soll, was sich dafür nicht eignet, und was nur aus der Einsicht in sprachliche Entwicklung verstanden werden kann. Ich greife ein paar Einzelheiten heraus, auf die schon Cauer und Methner hingewiesen haben.

Nach dem im wesentlichen übereinstimmenden Wortlaut der Schulgrammatiken bezeichnet das lateinische Imperfektum dauernde oder wiederholte Handlungen in der Vergangenheit. Schon der Ausdruck 'dauernde Handlungen' ist unzutreffend und irreführend; denn Handlungen ohne Dauer gibt es nicht. Eine gewisse Dauer haben selbst die aus einem einzigen Akt bestehenden Handlungen wie treffen, erreichen, auf die es aber bei dieser Frage nicht ankommt. Wenigstens müßte gesagt werden 'als dauernd vorgestellte Handlungen'. Aber auch damit ist nicht geholfen. Offenbar heißt der Satz 'Cato lebte 80 Jahre' lateinisch: *Cato octoginta annos vixit,* nicht *vivebat.* Und im Cäsar liest der Tertianer: *Ariovistus his omnibus diebus exercitum castris continuit, equestri proelio cotidie contendit,* obwohl das erste eine dauernde, das zweite eine wiederholte Handlung ist. Was will der Schüler mit solchen Regeln anfangen? Auch Cauer in der Grammatica militans trifft hier nicht ganz das Richtige. Er hat zu ausschließlich den meist bezogenen Sprachgebrauch der entwickelten Sprache im Auge und ignoriert die allerdings nicht sehr zahlreichen Reste einer Verwendung des Tempus, die weder aus dem Prinzip der absoluten noch der bezogenen Zeitgebung zu erklären sind.

Zum Verständnis des eigenartigen Gebrauchs des lateinischen Imperfektums ist zweierlei notwendig: eine Einsicht in die Entwicklung des Tempussystems im allgemeinen und eine Kenntnis der Entstehung und ursprünglichen Bedeutung des lateinischen Imperfektums im besonderen.

Zum ersten muß der Schüler etwa folgendes lernen oder richtiger verstehen. Das System der sogenannten Tempora bezeichnete ursprünglich nicht eine bestimmte Zeit, sondern die Art der Handlung. Die Bezeichnung der Zeit geschah auf anderem Wege, beispielsweise vermittels des Augments, eines ursprünglichen zeitlichen Adverbiums. Im Griechischen ist es so im wesentlichen geblieben. Im Deutschen und Lateinischen ist die Bezeichnung der Zeit der Handlung das Wichtigere geworden; doch haben sich Reste des alten Zustands allezeit erhalten, z. B. die Verwendung des Präsens für Handlungen der Zukunft und der Vergangenheit. Die Zeit wird entweder vom Zeitpunkt des Redenden oder vom

[1]) Grammatica militans, 2. Aufl. Berlin 1903.
[2]) Untersuchungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre, Berlin 1901.

Zeitpunkt einer anderen Handlung bestimmt. Die relative Zeitgebung bildete sich naturgemäß gleichzeitig mit der Satzunterordnung aus und mußte in den Sprachen am weitesten durchgeführt werden, in denen sich die Satzunterordnung am stärksten entwickelte. Vollkommen logisch durchgeführt ist sie aber in keiner Sprache. Auch im Lateinischen, das die relative Zeitgebung am meisten durchgebildet hat, bleibt neben ihr und nicht selten statt ihrer die absolute bestehen, mitunter auch keine von beiden, sondern die Bezeichnung der Aktionsart. Zu diesem allgemeinen Verständnis hätte alsdann die Kenntnis der Besonderheiten des lateinischen Imperfektums zu treten. Es unterscheidet sich schon der Bildung nach wesentlich von dem deutschen (wenigstens dem der starken Konjugation) und dem griechischen Typus. Im Griechischen, das im Verbum den Urzustand am besten bewahrt hat, ist zwischen Imperfektum und starkem Aorist morphologisch kein Unterschied. *Ἔφην* ist Imperfektum, das genau so gebildete *ἔστην* Aorist, *ἔγραφον*, *ἔγεμον* sind Imperfekta, das gleichartige *ἔφυγον* ist Aorist. So hat denn auch im Griechischen das Imperfektum als Tempus der Erzählung mit dem Aorist vielfach konkurriert, und es ist sehr schwer, zwischen dem Gebrauch der beiden Tempora in der Erzählung Grenzen zu erkennen und aufzustellen. Das lateinische Imperfektum, das kann heute als gesichert gelten, ist keine ursprüngliche Bildung, sondern eine periphrastische Form wie das deutsche schwache Imperfektum 'ich liebte' = 'ich tat lieben' und das deutsche Perfektum 'ich habe geliebt'. *Amabam* ist entstanden aus *amans-fam* = ich war liebend. Es bezeichnet danach ursprünglich einen Zustand in der Vergangenheit, wobei der Begriff des Zuständlichen naturgemäß weit gefaßt und auch auf zuständliches Handeln ausgedehnt werden muß. Damit stimmt die Bedeutungsentwicklung unseres Tempus im Lateinischen aufs beste überein. Seiner Entstehung nach eignet sich das lateinische Imperfektum zur Schilderung und zur Angabe begleitender Nebenumstände und drückte bei Durchführung der bezogenen Zeitgebung die Gleichzeitigkeit in der Vergangenheit aus. Das kann freilich erst der Schüler, der Griechisch lernt, ganz verstehen. Aber schon der Sextaner kann lernen: *amabam* heißt 'ich war am Lieben'. Und wenn ihm das in Fleisch und Blut übergeht, wird er kein Imperfektum setzen, wo ein Perfektum stehen muß, oder doch leicht dahin gebracht werden seinen Fehler zu erkennen.

Ganz trostlos nennt Methner mit Recht die Unsicherheit und Unklarheit in den Angaben der Schulgrammatiken über den Gebrauch der Modi in Temporalsätzen mit *cum*. Man hat die unbequeme Konjunktion in acht Unterarten gespalten und bemüht sich nun, Gründe und Regeln aufzustellen, weshalb das eigensinnige kleine Ding viermal den Indikativ und viermal den Konjunktiv 'regiert'. So bezeichnet nach Ellendt-Seyffert *Cum historicum* mit dem Konjunktiv den inneren Zusammenhang der Begebenheiten. Dabei steht als Beispiel: *Agesilaus cum ex Aegypto reverteretur, in morbum implicitus decessit.* Was besteht denn ums Himmels willen für ein innerer Zusammenhang zwischen der Rückkehr des Agesilaus, seiner Erkrankung und seinem Tode? Noch deutlicher tritt das hervor in dem vollständigen Satze des Nepos, von dem das Zitierte nur ein

Ausschnitt ist: *Hic cum ex Aegypto reverteretur, donatus a rege Nectanabide ducentis viginti talentis, quae ille muneri populo suo daret, venissetque in portum, qui Menelai vocatur, iacens inter Cyrenas et Aegyptum, in morbum implicitus decessit.* Direkt ist hier nicht zu verbinden '*cum reverteretur, decessit*', sondern '*cum venisset in portum, decessit*'. Daß die Ankunft im Hafen und das Sterben innerlich nichts miteinander zu tun haben, ist selbstverständlich. Dagegen besteht zwischen den von Cicero in der Rede Pro lege Manilia VII 19 erwähnten Vermögensverlusten der römischen Bankiers in Kleinasien und dem Stocken der Zahlungen und Sinken des Kredits in Rom ein unverkennbarer innerer Zusammenhang. Hier könnte man auch allenfalls mit Müller-Ostermann die Verluste in Asien als einen das Sinken des Kredits begleitenden Nebenumstand bezeichnen. Aber unglücklicherweise setzt Cicero hier den Indikativ, und Ellendt-Seyffert benutzt den Satz als Beispiel für *Cum temporale* mit dem Indikativ. Der Grund dafür ist offensichtig und braucht hier nicht berührt zu werden. Auch in diesem Falle kann nicht die Unterscheidung von vier indikativischen und vier konjunktivischen *cum* und einzelne auswendig zu lernende, weil notwendig falsche oder halbrichtige, Formeln Verständnis für die Erscheinung und Sicherheit in der Anwendung bringen, sondern nur ein Einblick in die allgemeine Entwicklung des Tempus- und Modusgebrauchs und die spezielle Entstehung und Bedeutungsentwicklung der Konjunktion *cum*. Und das gilt ganz allgemein. Ein Verständnis der Modi im Nebensatze ist unmöglich ohne Verständnis für die Entstehung und Ausbildung der Nebensätze und der unterordnenden Konjunktionen, die natürlich ebensowenig, wie die Präpositionen die Kasus, die Tempora und Modi 'regieren', sondern sich mit ihnen verbinden. Wie fruchtbar das für das Verständnis im ganzen und einzelnen ist, hat Cauer in der Grammatica militans gezeigt. Auch ich habe darüber in einer Programmbeilage zu Ostern 1908 gehandelt, und begnüge mich hier darauf hinzuweisen, wie auf diese Weise das *ne* bei den Verbis des Fürchtens und Widerstrebens, die Konstruktion und verschiedene Übersetzungsweise von *quin*, die Tempus- und Modusgebung bei *postquam, licet, quamvis* ihre Erklärung und Begründung finden.

Die angeführten Beispiele haben hoffentlich dargetan, daß der grammatische Unterricht durch die Einführung der historischen und vergleichenden Betrachtungsweise eine wesentliche Belebung und Vertiefung und dabei auch eine direkte Förderung erhalten würde. Im Anschluß daran sei noch ganz kurz auf zwei Punkte von großer Bedeutung aufmerksam gemacht, die gleichfalls dafür sprechen. Der erste ist allgemein didaktischer Art, der andere dem Charakter des Gymnasiums entlehnt.

Mit Recht gilt in der Didaktik der Grundsatz, daß das Verständnis eines Organismus am meisten gefördert wird, wenn man seine Entstehung aufdecken und nachweisen kann, und daraus erhebt sich die Forderung, dem Unterricht, wo es möglich ist, die genetische Methode zugrunde zu legen. In besonderem Maße ziemt diese Methode derjenigen Schule, die sich das Ziel setzt, ein Verständnis der Gegenwart aus der Kenntnis der Vergangenheit abzuleiten. Mit dem Erfolge, den es damit erzielt, darüber dürfen wir uns keiner Täuschung

hingeben, steht und fällt die Existenzberechtigung des Gymnasiums. Gelingt es uns nicht, darzutun, daß die historische Bildung, die wir unseren Schülern vermitteln, sie für die mannigfachen Aufgaben der Gegenwart vollauf, ja am besten befähigt, so werden wir diese Art der Bildung nicht aufrecht erhalten können. Daraus erwächst nun aber gerade den Männern, die diese Bildung unserem Volke erhalten wissen wollen, die Aufgabe, überall, wo es möglich ist, den Blick unserer Schüler für historisches Werden, für geschichtliche Entwicklung zu schärfen. Überall muß der Schüler daran gewöhnt werden, daß er sich niemals mit einem 'So ist es' zufrieden gibt, sondern stets zu fragen hat: 'Wie ist das so geworden?' und 'Warum und wozu ist das so?' Dazu müssen alle Unterrichtsfächer helfen, und dazu kann, das glaube ich dargetan zu haben, in ganz wesentlichem Maße helfen der grammatische Unterricht, wenn er nach sprachwissenschaftlichen Prinzipien erteilt wird. Er kann und wird dann für die sprachlichen Fächer dieselbe Bedeutung haben wie der biologische für die Naturwissenschaften.

Naturgemäß muß dazu aller grammatische Unterricht in einheitlichem Sinne erteilt werden und zusammenwirken, der deutsche nicht minder wie der lateinische und griechische und auf Realgymnasien der französische. Aber wie auf der Schule geschichtlicher Stoff aus den verschiedensten Fächern, aus Religion, deutscher und fremdsprachlicher Lektüre, aus Geographie und Naturgeschichte gewonnen, und dann dieser Stoff in einem Unterrichtsfach zusammengefaßt, geordnet und verwertet wird, so muß es auch einen Unterricht geben, in dem die in den verschiedenen Fächern gemachten sprachwissenschaftlichen Beobachtungen und empfangenen Belehrungen systematisch gruppiert und die einzelnen Einblicke nach und nach zu einer allgemeinen Einsicht erweitert werden. Damit erhebt sich die Frage: Welches Fach soll diese Konzentrierung und Systematisierung vornehmen?

Das Deutsche ist dafür nicht geeignet, weil das Mittelhochdeutsche den Schülern zu spät und nicht genügend bekannt wird, Gotisch und Althochdeutsch nicht herangezogen werden können und das Neuhochdeutsche zu abgeschliffen ist, um von dem Ursprünglichen viel erkennen zu lassen. Auch ist die Zahl der dem deutschen Unterricht zur Verfügung stehenden Stunden viel zu gering und sind die diesem Fach vorzugsweise obliegenden Aufgaben zu groß und zu wichtig. So wertvoll daher die Beisteuer ist, die die gelegentlichen sprachwissenschaftlichen Betrachtungen im deutschen Unterricht gewähren werden, zu der Rolle eines Konzentrierungsfaches in dem angedeuteten Sinne ist es nicht befähigt.

An sich wäre am geeignetsten das Griechische. Es hat in mancher Beziehung, z. B. im Verbalsystem, den ursprünglichen Zustand am treuesten bewahrt und ist daher sprachwissenschaftlich vielfach wichtiger als das Sanskrit. Der Schüler lernt die Sprache auf zwei verschiedenen Stufen der Entwicklung in annähernd gleicher Ausführlichkeit kennen. Das gibt Gelegenheit zu fruchtbaren historischen und vergleichenden Betrachtungen, wie sie das Lateinische nicht bieten kann, auch nicht, wenn wieder, was hoffentlich nicht fern sein wird, Plautus und Terenz neben Cicero, Horaz und Tacitus gelesen werden.

Steht doch das Lateinische zur Zeit des Plautus bereits auf einer Stufe der Entwicklung wie das Griechische etwa in hellenistischer Zeit. Unzweifelhaft bietet daher das Griechische am meisten für die sprachwissenschaftliche Erkenntnis und ermöglicht erst die Erklärung zahlreicher Erscheinungen des Lateinischen in Formenlehre und Syntax. Aber trotzdem werden wir auch dem griechischen Unterricht die Aufgabe der Konzentrierung und Systematisierung nicht übertragen können, weil wir die Entwicklung, die dieser Unterricht genommen hat, nicht wieder rückgängig machen können und dürfen. Die Rolle, den Blick des Schülers für Werden und Entwicklung zu schärfen, fällt in diesem Fache der Lektüre zu. Die Anfänge und erste Blüte der verschiedensten Literaturgattungen, des Epos, Dramas, der lyrischen Poesie, der Geschichtschreibung, der Rhetorik und Philosophie, um nur das Wichtigste aufzuzählen, können und sollen hier dem Schüler vorgeführt und faßlich gemacht werden, und wenn diese große und der Eigenart des Gymnasiums so entsprechende und für sie unentbehrliche Aufgabe einigermaßen gelöst werden soll, kann demgegenüber dem grammatischen Unterricht nur die dienende Rolle zufallen.

Anders im Lateinischen. Trotz der weitaus geringeren Bedeutung und Aufgabe der lateinischen Literatur ist die Zahl der diesem Lehrfach zugewiesenen Stunden erheblich größer als die der griechischen. Grammatischer Unterricht wird auch nach den neuesten Lehrplänen bis zur obersten Stufe fortgeführt. Das weist von selbst darauf hin, daß in diesem Fache die grammatische oder, ich will lieber sagen, die sprachliche Seite in den Vordergrund zu treten hat. Natürlich soll der Schüler in den lateinischen Stunden zunächst Lateinisch lernen, d. h. lateinische Texte übersetzen und deutsche in lateinischer Sprache widergeben. Denn auch das gehört unweigerlich zur wirklichen Beherrschung einer Sprache. Aber er soll hier, und das ist nicht bestritten, nicht nur lateinische, sondern allgemeine Grammatik lernen, d. h. einen Einblick in den Bau und die Ausdrucksmittel der Sprache überhaupt tun. Und das soll in Zukunft nicht nur so bleiben, sondern in verstärktem Maße erreicht werden, eben durch die Einführung der historischen und vergleichenden Betrachtungsweise in den grammatischen Schulunterricht.

Anmerkung. Für die Auswahl und Behandlung des Stoffes hat der Verfasser der rheinischen Direktorenkonferenz Pfingsten 1911 eine Reihe von Leitsätzen vorgelegt, die hier eine Stelle finden mögen, um der Befürchtung vorzubeugen, es könnten durch die vorgeschlagene Neuerung die bisherigen Aufgaben des Sprachunterrichts auf den höheren Schulen verkürzt oder geschädigt werden.

1. Die vorgeschlagene Neuerung bezweckt nicht die Einführung eines neuen Memorierstoffes, sondern einer neuen Betrachtungsweise. Daraus ergeben sich für die Auswahl und Behandlung des Stoffes folgende Grundsätze:
2. Von den Ergebnissen der Sprachwissenschaft ist im einzelsprachlichen Unterricht nur das heranzuziehen, was die Erlernung der betreffenden Sprache erleichtert oder das Verständnis für die einzelsprachliche und gesamtsprachliche Entwicklung fördert. Aus der Lautlehre also die Gesetze, die auf die Bildung der Wörter und Wortformen Licht werfen; aus der Formenlehre die Erkenntnisse, die der Erklärung syntaktischer Erscheinungen vorbauen; aus der Syntax das, was den Bau und die Gebrauchsweise der ausgebildeten Sprache erklärt.

3. Wiederholt zu besprechen und dadurch allmählich zu positiver Kenntnis zu gestalten ist nur das wissenschaftlich Gesicherte. Wahrscheinliche Hypothesen können unbedenklich besprochen werden, wenn sie zur Erklärung und Vertiefung des Verständnisses dienen, sind dann aber als solche zu bezeichnen und nicht einzuprägen. Ebenso Einzelheiten, die an sich interessant sind, aber eine weitere oder typische Bedeutung nicht haben.
4. Zu behandeln ist auf jeder Stufe nur das, was dem Verständnis der Schüler entspricht und von ihnen selbst gefunden werden kann, wenn ihr Blick geschärft und ihre Beobachtung richtig geleitet wird. Mehr noch als bei anderem Unterricht würde hier der Vortrag von Lernstoff und dessen bloß gedächtnismäßige Aneignung durch den Schüler vom Übel sein und dem Zweck, der verfolgt wird, widersprechen. Daraus folgt, daß fremde Sprachen nur insoweit zum Vergleich herangezogen werden, als sie dem Schüler bekannt sind.
5. Die eben angezogenen Grundsätze gelten auch für die in letzter Zeit wieder viel empfohlene etymologische Ableitung der Wörter. Maßvolles Etymologisieren ist als Stütze für das Gedächtnis, als Quelle für ein tieferes Verständnis und als Mittel für die Befruchtung der Einbildungskraft sehr wertvoll; im Übermaß betrieben wirkt es störend und verwirrend.
6. Die historische und vergleichende Betrachtungsweise kann schon auf der Unterstufe mit den ausgeführten Beschränkungen erfolgreich zur Erleichterung des Lernens, zur Belebung des spröden und trockenen Stoffes und zur Vorbereitung eines sprachwissenschaftlichen Verständnisses angewendet werden. Sie erscheint hier auch als ein sehr erwünschtes Mittel, das Interesse der begabteren Schüler wachzuhalten, das leicht ermüdet, wenn der Lehrer zugunsten der Schwächeren immer wieder dieselben Dinge pauken muß.

   Durch das Hinzutreten des Griechischen in III erweitert sich die Möglichkeit, die Erlernung der Formen durch Vergleichung und Ableitung zu erleichtern, beträchtlich. Das angestrebte Ziel eines tieferen Verständnisses für sprachliche Entwicklung ist erst auf der Oberstufe zu erreichen.
7. Für das Realgymnasium entfällt mit dem Griechischen eine Hauptstütze der historischen und vergleichenden Betrachtungsweise. Doch braucht es deswegen nicht darauf zu verzichten. Nur wird die Eigenart dieser Schule eine etwas andere Methode als die für das Gymnasium zweckmäßige erfordern. Im Verfolg der Entwicklung der lateinischen zur französischen Sprache würde sich ein ausgezeichnetes Mittel bieten, den Schülern des Realgymnasiums eine Anschauung vom Vergehen und Werden sprachlicher Formen zu vermitteln. Außerdem könnte hier das Deutsche noch stärker ausgenützt werden als auf dem Gymnasium.
8. Die sichere Erlernung der Fremdsprachen darf durch sprachwissenschaftliche Betrachtungen keine Einbuße erleiden, soll vielmehr dadurch gefördert werden.

   Auch die sachliche und ästhetische Erklärung der Schriftsteller, insbesondere der Dichter, darf dadurch nicht in den Hintergrund gedrängt werden.

Anmerkung der Redaktion. In Posen im Gymnasialverein schloß sich an den Niepmannschen Vortrag eine lebhafte Diskussion an, in welcher Regierungsrat Prof. Jerusalem (Wien) die Notwendigkeit betonte, die historische Betrachtung durch das psychologische Element zu ergänzen. Im übrigen bewegte sich der Streit hauptsächlich um die Frage, ob schon in den unteren Klassen, im lateinischen Elementarunterricht der Lehrer sich von sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten leiten lassen solle. Gerade hierauf war es auch dem Redner vor allem angekommen, und gerade hierin fand er anscheinend mehr Widerspruch als Zustimmung. Die Bedenklichkeit regte sich, ob die Forderungen an Verstand und Interesse des Sextaners nicht überspannt würden, ob über der Erklärung nicht die Einübung zu kurz kommen müßte. Und doch war es kein junger Theoretiker, der hier gesprochen hatte, etwa von dem Wunsche beseelt, das von der Universität Mitgebrachte mög-

lichst schnell an den Knaben zu bringen, sondern ein Mann der Praxis, der von eigner langjähriger Erfahrung erzählte und von der nun doch auch schon durch Jahre befestigten gemeinsamen Tätigkeit in dem Kollegium einer großen Anstalt.

Dieses letzte Moment ist auch wohl geeignet, dasjenige Bedenken aufzuwiegen, das schließlich als wichtigstes die Versammlung zu interessieren schien: ob wohl die meisten Lehrer im stande sein würden, lateinischen Unterricht im Geiste moderner Sprachwissenschaft zu erteilen. Eine Resolution wurde vorgeschlagen und fast einstimmig angenommen, die der Unterrichtsverwaltung den Wunsch ausspricht, sie möge durch eine entsprechende Änderung der Prüfungsordnung dafür sorgen, daß die Studenten der Philologie überall die nötigen grammatischen Kollegien hörten. An sich ist dies gewiß etwas Gutes und Wünschenswertes. Als Antwort auf den eben gehörten Vortrag jedoch empfand man die Resolution fast wie eine Absage und eine Hemmung. Das Ministerium ist weit weg; und ehe dort eine Änderung der Prüfungsbestimmungen verfügt wird, ehe diese dann auf die Studenten und weiter allmählich auf den Betrieb der Schulen wirkt, vergeht lange Zeit; Latein aber den Jungen beizubringen ist immer jetzt und hier die Aufgabe jedes einzelnen. Und da ist es tröstlich zu wissen, daß für den empfänglichen Lehrer in den täglichen Erfordernissen des Unterrichts selbst eine innere Nötigung liegt, sich in den Gegenstand zu vertiefen. An brauchbaren Hilfsmitteln hierzu, auch für den, der bisher kein Spezialstudium aus der Grammatik gemacht hat, fehlt es nicht; der Redner selbst, ebenso Prof. Skutsch (Breslau) nannten gleich eine Auswahl. Auf der anderen Seite ist es eine Grundbedingung für das Wiederaufleben des Gymnasiums, daß es nicht erst in Obersekunda — 'wenn die Einjährigen fort sind' — an die Wissenschaft denke, sondern seinen Bau von unten auf in ihrem Geiste aufzuführen unternehme. Einen wertvollen Beitrag hierzu bietet der von Niepmann entwickelte Plan, dem bald auch ein ausgearbeitetes Unterrichtswerk zu Hilfe kommen wird. Möchte doch — das ist der Wunsch, den wir, wie dort in der Versammlung, so hier vor unsern Lesern aussprechen wollen —, wer immer, durch Gedanken und Beispiele des Verfassers angeregt, eine Lust im Innern verspürt, ihm zu folgen, nicht resigniert auf die noch unvollkommene Prüfungsordnung zurückblicken, unter der er das Examen absolviert habe, nicht durch die vorsichtige Erwägung sich irre machen lassen, ob er auch könne und dürfe, sondern frisch zufassen und es versuchen.

Es war uns eine Freude, in der trefflichen Rede, mit welcher am folgenden Tage Rudolf Lehmann die Philologenversammlung eröffnete, den Satz des alten Jäger wieder zitiert zu hören: 'Das Heil wird gesucht in neuen Organisationen, während es nur besteht in der täglichen Reformarbeit, uns selbst und den Unterricht besser zu machen.' P. C.

WELTBILD UND HIMMELSANSCHAUUNG AUF DEM UNTERGYMNASIUM[1])

Von Friedrich Rosendahl

Alle, die in den letzten Jahren über Himmelskunde in der Schule schrieben, sind darin einig, daß bei der bisherigen Arbeitsweise auf diesem schönen, fruchtbaren Felde recht geringe Früchte geerntet wurden. Auch der Mißerfolge tiefster Grund ist einmütig oft genannt worden: Alt und Jung ist aller Anschauung bar. Deshalb erhoben Männer wie Gnau, Schlee, Rusch, Schwarz u. a. die wohl berechtigte Forderung nach einem astronomischen Unterricht gegründet auf systematische Himmelsbeobachtung. Darin liegt zugleich bereits eine Abweichung von den amtlichen Lehrplänen. Dort erscheint ja die mathematische Geographie zuerst auf Sexta und Quinta und nach langer Pause dann wieder in Untersekunda und auf der Oberstufe. Sollen Himmelsbeobachtungen aber fruchtbar sein, so müssen sie jahrelang ohne Unterbrechung gepflegt werden. Also: Himmelskunde d. h. vor allem Himmelsbeobachtung von Sexta bis Prima.

Handelt es sich hierbei nur um eine zweckmäßigere Verteilung des astronomischen Lehrstoffes als bisher, die ohne Schwierigkeit möglich ist, so nötigt zu einer anderen, tiefergehenden Abweichung von dem bisherigen lehrplanmäßigen Gange eine wichtige Frage, die auf gegebene Anregung bereits vor nahezu drei Jahren am Kgl. Gymnasium zu Soest die Fachlehrer sich vorlegten. Wann sollen wir unsere Schüler mit der Kugelgestalt der Erde und mit dem Kopernikanischen System bekannt machen? Zu welcher Entscheidung wir damals kamen und wie wir diese in nunmehr zweieinhalbjähriger Praxis betätigten, will ich auf den folgenden Seiten darlegen.

Ist es nötig, schon den Sextaner oder Quintaner des Gymnasiums zu lehren: die Erde ist eine Kugel? Das für den Sextaner am nächsten liegende und wichtigste Pensum (Anleitung zum Verständnis der Karte und Vertrautwerden mit der Heimat) verlangt die Kenntnis der Kugelgestalt keineswegs. Auch bei der

[1]) Im Geographischen Anzeiger 1911 Heft 6/7 hat Direktor Dr. Sebald Schwarz einen Aufsatz über 'die Verteilung des Lehrstoffes in der astronomischen Geographie von Sexta bis Untersekunda' veröffentlicht und darin ein anschauliches Bild des Verfahrens gegeben, nach welchem an der Realschule zum Dom in Lübeck die Schüler allmählich in ein Verständnis der Himmelserscheinungen eingeführt werden. Zum Schluß regt er für den Leser die Frage an, ob ähnliches wohl an einem preußischen Gymnasium möglich sei. Schon ehe sein Aufsatz erschien, hatte ich, einer Aufforderung des Herausgebers der Jahrbücher entsprechend, den Plan gefaßt, von der bei uns seit einigen Jahren geübten Praxis öffentlichen Bericht zu geben. Man wird finden, daß sie im einzelnen von der in Lübeck eingeführten mehrfach abweicht, in der Grundauffassung aber mit ihr übereinstimmt. Diese Grundansicht — daß es verkehrt ist, 'den Schülern das Kopernikanische System, ein Werk großartiger Abstraktion, in einem Lebensalter deutlich machen zu wollen, in dem es sehr viel wichtiger wäre, erst einmal die sinnliche Anschauung bei ihnen entstehen zu lassen' — erfreut sich noch keineswegs allgemeiner Anerkennung. Um so mehr ist es wohl der Mühe wert, eine Bundesgenossenschaft zu betätigen, die, ohne daß sie gesucht wurde, entstanden ist.

Betrachtung der Heimatprovinz ist sie ganz gut entbehrlich. Beträgt doch die Erhebung des Bogens über die Sehne bei der als vollkommene Kugel gedachten Erde auf eine Strecke von rund 73 km — etwa Soest-Barmen — nur rund 106 m. Stellte man das im Maßstabe 1 : 100000 dar, so wäre die Sehne 73 cm lang, und die höchste Erhebung des Bogens mitten darüber betrüge nur 1 mm, die Abweichung von der geraden Linie wäre also mit dem Auge allein gar nicht wahrnehmbar. Betrachtet man im Geographieunterricht auf Sexta vornehmlich die Heimatprovinz und macht nebenbei im Lateinischen kleine Reisen in Italien oder Griechenland, so bewegt man sich meistens in so eng begrenzten Gebieten und auf so kurzen Strecken, daß die Erdkrümmung ohne Bedenken vernachlässigt werden kann. Auf der Wandkarte einer Fläche von der Größe Deutschlands mahnt uns freilich das Gradnetz schon eher, der Kugelform zu gedenken. Aber können wir denn diese Linien wirklich schon auf der Unterstufe erklären? Die einzig richtige Erklärung muß darlegen, daß die Gradeinteilung auf der Erdoberfläche mit Äquator und Wendekreisen von der Himmelskugel auf die Erdkugel übertragen worden ist. Hierfür fehlt aber auf den Unterklassen zweifellos noch das Verständnis; dies kann ja auch erst aus völliger Vertrautheit mit den scheinbaren Bewegungen der Himmelskörper auf Grund eigener Beobachtungen erwachsen, und erfordert außerdem bereits ein nicht geringes geometrisches Anschauungsvermögen. Müssen wir also schon der Not gehorchend, selbst wenn wir die Kugelgestalt der Erde voraussetzen wollten, auf eine völlig zureichende Erklärung des Gradnetzes verzichten, so darf eine vorläufige Erklärung, die auch noch von der Erdgestalt absieht, auf der Unterstufe wohl ausreichen: wenn hier der Schüler die Gradlinien der Wandkarte lediglich als ein Orientierungsmittel beim Aufsuchen von Orten oder Richtungen kennt, das später auf der Mittelstufe in Zusammenhang mit Kreiseinteilung und Kugelgestalt tritt, so genügt das vollkommen. Beschränken wir uns also in Sexta und Quinta vor allem auf die Heimatprovinz und Deutschland und betrachten außerdeutsche Länder nur als Grenzländer unseres Vaterlandes! Dadurch gewinnen wir die höchst nötige Zeit für Kartenskizzen und astronomische Beobachtungen. Den Globus aber bringen wir niemals in unsere beiden Unterklassen hinein, geschweige denn, daß wir mit ihm auf dem Boden des Kopernikanischen Systems die Entstehung der Jahreszeiten demonstrierten etwa in Anlehnung an Seydlitz G, Heft 1, § 228—235.

Ist der Globus also in Sexta und Quinta, wie wir sehen, nicht nötig, ist er dann doch vielleicht nützlich? Bedeutet es für die Schüler einen Gewinn, wenn sie schon früh die papierne Kugel im richtigen Sinne um ihre schiefe Achse drehen oder fremde Weltteile und Meere auf ihr zeigen können? Wenn damit die Vorstellung der Erde selbst als rotierender Kugel gesichert wäre, zweifellos. Aber ganz gewiß ist nach Erfahrungen an unseren Schülern, daß Sextaner und Quintaner noch nicht imstande sind, sich in die beiden großen Gedanken: 'Die Erde ist eine Kugel und dreht sich' hineinzuleben. Wie schwer dies älteren Schülern noch wird, sieht man am besten, wenn man an einem Winterabend draußen unter freiem Himmel zum ersten Male fragt: 'Welche

Lage hat jetzt der Sternhimmel für Aalesund oder Tunis? Über welcher Gegend steht nach einer Stunde dieser Stern senkrecht?' Sollte nicht sogar sehr vielen gebildeten Erwachsenen die Möglichkeit solcher Fragen höchst wundersam scheinen? Und doch wußten sie alle schon als Kinder: die Erdkugel dreht sich. War es ihnen am Ende gar schädlich, daß sie es damals schon lernten?

Wie wird der Jugend unserer Tage das hohe Gut eines wissenschaftlich begründeten Weltbildes zuteil, um das Jahrhunderte lang die Edelsten des Menschengeschlechtes sich mühten, um das seine Helden verbluteten? Denselben Kindern, denen wir in der einen Stunde nur Lebensbilder und einfache Erzählungen aus Sage und Geschichte zu bieten wagen, teilen wir in der anderen harmlos durch ein paar Worte eine Erkenntnis mit, die Jahrtausende alte Vorstellungen zu Boden schlug und im Geistesleben des Menschengeschlechts eine neue Periode heraufführte, von der drei Jahrhunderte noch nicht viel mehr als den Anfang bedeuten. Dürfen wir Gedanken, so groß und kühn, daß sie Kopernikus viermal neun Jahre lang in banger Vorahnung blutig-schwerer Folgen seiner Tat bei sich zurückbehielt, so gewaltig, daß große Geister damaliger Zeit sich nicht zu ihnen aufschwingen konnten, leichthin ausstreuen in ahnungslose Kindergemüter? Sind wir nicht vielmehr unserer Jugend schuldig, sie den Besitz solch geheiligten Erbes in strenger Arbeit erwerben zu lehren? Wenn wir den Knaben auf Sexta schon an das Kopernikanische Weltbild glauben heißen, so begehen wir eine doppelte Sünde an ihm: Wir machen seinen Geist satt, wo wir ihn durstig werden lassen sollten, und betrügen sein Gemüt um ein Erlebnis, dessen tiefen Eindruck nichts ersetzen kann. Denn nur wer zuerst geozentrisch sehen und denken lernte, gelangt zu bewußter heliozentrischer Betrachtungsweise, nur dem wird der Segen geistiger Erziehung zuteil, die in dem persönlich vollzogenen Übergange von Ptolemäus zu Kopernikus liegt. Je tiefer in seinem Innern der junge Mensch diesen Schritt erlebt, desto nachhaltiger ist der Eindruck von jener großen Wendung in der Entwicklung des menschlichen Geisteslebens für sein Gemüt. Fürwahr unsere Schule wäre nicht humanistisch, wenn sie solches vergessen oder mißachten könnte!

Das Gymnasium bringt meines Erachtens am besten die Kugelgestalt der Erde in Quarta und den Übergang vom Ptolemäischen zum Kopernikanischen System in Untersekunda. Ich entwarf vor drei Jahren folgenden

LEHRGANG DER MATHEMATISCHEN GEOGRAPHIE IN VERBINDUNG MIT SCHÜLERBEOBACHTUNGEN FÜR DIE UNTER- UND MITTELSTUFE UNSERES SOESTER GYMNASIUMS

Sexta und Quinta

Langsame, sorgfältige Einführung in das Verständnis der scheinbaren Bewegungen von Sonne, Mond und Fixsternen.

Beobachtungen

a) an der Sonne: Schattenlänge zu verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, Zeit und Ort des Auf- und Unterganges, annähernde Bestimmung der Nord-Südrichtung und der übrigen Himmelsgegenden;

b) am Mond: Gestalt und Stellung zu bestimmten Punkten des Horizontes und zur Sonne (Skizzen, Tabellen);

c) an den Fixsternen: Kennenlernen der wichtigsten Sternbilder, Stellung des großen Bären und der Kassiopeia zum Polarstern.

Für Quinta besonders als Erweiterung des Sextapensums: Kennenlernen einer größeren Zahl von Sternbildern, Stellung des Mondes zu den Fixsternen, tägliche Verfrühung der Fixsternaufgänge.

Quarta

Beginn messender Beobachtung unter Benutzung mathematischer Hilfsmittel. Kugelgestalt der Erde, Einführung in das Verständnis des Globus.

Beobachtungen

a) an der Sonne: Bahn der Sonne am Himmel, Benutzung eines genaueren Gnomons zur Bestimmung der Sonnenhöhe und zur genauen Ermittlung der Nord-Südrichtung und des wahren Mittags;

b) am Monde: Genauere Beobachtung der Mondbewegung, annähernde Bestimmung seiner Bahn am Fixsternhimmel;

c) an den Fixsternen: Scheinbare Achsendrehung des Fixsternhimmels, Meridiandurchgänge, Sternhöhen.

Einführung der Kugelgestalt der Erde gegründet einerseits auf Verschiedenheit der Polhöhen oder Sonnenhöhen zu gleichen Zeiten an verschiedenen Orten: Nord-Süd-Krümmung; anderseits auf die Verschiedenheit der Kulminationszeiten der Sonne an östlichen oder westlichen Orten (west-, mitteleuropäische Zeit u. dgl.): Ost-Westkrümmung.

Untertertia

Gründliches Verständnis des Erdglobus auf Grund der Kenntnis der Himmelssphäre und Benutzung des Himmelsglobus.

Beobachtungen

a) an der Sonne: Genaue Kenntnis ihrer jährlichen Bahn am Fixsternhimmel (Drahtgitterhalbkugel[1]), Äquatorialsonnenuhr u. dgl.), Übertragung der Begriffe Äquator, Wendekreis usw. vom Himmelsglobus auf den Erdglobus;

b) am Monde: Befestigung des Früheren, genaue Kenntnis seiner Bahn am Fixsternhimmel und deren Vergleichung mit der Sonnenbahn;

c) an den Sternen: Meridiandurchgänge und Kulminationshöhen zum Vergleich mit solchen der Sonne. Beobachtung der Planeten. Verbindung der Sternbeobachtungen mit der Benutzung von Erd- und Himmelsglobus.

Obertertia

Befestigung und Vertiefung des Pensums der vorigen Klasse und allmähliche Vorbereitung der Kopernikanischen Auffassung.

Beobachtungen

Wie vorher! Außerdem nach Möglichkeit: Jupiter-Monde, Venusphasen, Sonnenflecken, Sonnenrotation u. dgl.

[1]) Schlee, Schülerübungen i. d. elementaren Astronomie (S. 4).

Untersekunda

Erklärung der Himmelserscheinungen vom heliozentrischen Standpunkt aus. Fortsetzung und Erweiterung früherer Beobachtungen unter Benutzung einfacher Winkelmeßapparate, einfache Berechnungen und Konstruktionen.

Bei der Durchführung dieses Lehrganges ist beständige Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern anzustreben; die meisten Beobachtungen sollen die Schüler bei fortgesetzter Buchführung so bald wie möglich selbständig unter Kontrolle der Resultate durch den Lehrer anstellen. Die Geographiestunden haben keine besondere Lage auf dem Stundenplane, werden aber im Bedarfsfalle mit andern Stunden vertauscht oder auch hin und wieder um ein freiwilliges Stündchen zu Beobachtungszwecken vermehrt.

Ostern 1909 begannen wir am Soester Gymnasium mit der damaligen Sexta nach diesem Plan zu arbeiten, so daß die Durchführung gegenwärtig bis in die Quarta reicht. In Sexta wird der Lehrgang jetzt bereits zum dritten Male erprobt. Dort beginnen die Beobachtungen an der Sonne sofort nach Ostern. Zuerst finden sie ohne Messungen statt. Früh um sieben Uhr bei Beginn des Unterrichts wird auf dem Schulhofe ein Stab vertikal in den Boden gesteckt, und von Stunde zu Stunde in jeder Pause beobachten Lehrer und Schüler Länge und Richtung des Schattens. Durch ein Zeichen mit Nummer wird jedesmal das Schattenende auf dem Boden markiert. Am Schluß des Unterrichtes nach zwölf Uhr ist diese erste höchst einfache Beobachtungsreihe abgeschlossen, und die Schüler erhalten Auftrag, dasselbe zu Hause am Nachmittage selbständig zu wiederholen. In der nächsten Geographiestunde fühlen die meisten Sextaner nun schon das Bedürfnis, dieselben Beobachtungen mit Benutzung des Metermaßes anzustellen. Dabei fertigen sie eine Tabelle an und zwar diese erste in ihrer Kladde und noch nicht in einem besonderen Hefte wie später. Auch diese Beobachtung geschieht vormittags gemeinsam Pause für Pause, nachmittags selbständig daheim. Hierbei ist es recht nützlich, die Schüler anzuregen, alle einen Stab von gleicher Länge, etwa 1 m über dem Boden, als Schattenspender zu benutzen. Vergleicht man dann hinterher die Schattenlängen bei gleichen Stablängen, so werden die helleren Köpfe bald gewahr, daß eine genaue Messung nur möglich ist bei genau vertikalem Schattenspender und horizontalem Boden. Wir benutzen daher von nun an ein Lot und ein mit Steinen oder dergleichen horizontal gelegtes Brett (z. B. alte Wandtafel) zu unsern Messungen. Jetzt wird die Tabelle darüber nicht mehr in die Kladde, sondern in ein besonderes Heft gemacht und zwar nach folgendem Schema:

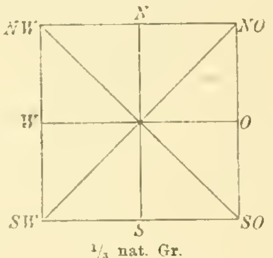
Datum	Stunde	Länge des Schattenspenders	Länge des Schattens
3. Juni 1911	6^h	1 m	2,80 m
„	7^h	„	2,52 „
„	8^h	„	1,74 „
„	9^h	„	1,13 „

Für die Fortführung dieser Tabelle während des ganzen Schuljahres wird am besten sofort der nötige Platz im Hefte reserviert. Finden die ersten Beobachtungen an bald aufeinanderfolgenden Tagen statt, so stellen wir sie später nur etwa alle vierzehn Tage an, natürlich unter besonderer Berücksichtigung des 21. März, 21. Juni usw., soweit das eben möglich ist. Am Schluß des Schuljahres kann auf Grund der Aufzeichnungen in der Tabelle die tägliche Bewegung der Sonne im Laufe eines Jahres zusammenfassend beschrieben werden. Nebenher müssen die Schüler Auf- und Untergang der Sonne beachten. Hierbei müssen uns vor allem diejenigen, die außerhalb der Stadt wohnen und freien Horizont haben, als Gewährsmänner dienen. Jeder, der beobachten kann, hat auch hier wieder seine Resultate in eine Tabelle nach folgendem Schema einzutragen:

Standpunkt des Beobachters

Datum	Stunde	Himmelsgegend	Benachbarte Punkte des Horizontes
14. Aug. 1911	7^h 48	zwischen W und NW	links vom Schornstein der Brauerei N

Die hierbei nötige Kenntnis der Himmelsgegenden ist auf die Schattenbeobachtungen gegründet worden. Als Grunddefinition wird eingeprägt: der kürzeste Schatten am Tage ist von Süden nach Norden gerichtet. Zur Einübung der Haupt- und Nebenhimmelsgegenden zeichnet sich jeder Schüler auf starkes Papier ein Quadrat mit zwei Diagonalen und zwei Mittellinien, also von folgendem Aussehn:



$^1/_3$ nat. Gr.

Mit diesem Hilfsmittel werden im Freien alle möglichen Übungen vorgenommen. Vor allem hat jeder Schüler in der Umgebung seines elterlichen Hauses die Himmelsrichtungen ein für allemal festzustellen. Besondere Genauigkeit kann dabei allerdings noch nicht verlangt werden. Dafür ist später noch Zeit und Gelegenheit genug, wenn in Quarta ein Gnomon mit konzentrischen Grundkreisen (s. unten) benutzt wird. Daß die Magnetnadel, die den Schülern vorgeführt wird und meist schon bekannt ist, ihre Mißweisung besitzt, braucht daher auf dieser Klasse noch nicht besonders sorgfältig berücksichtigt zu werden.

Die Mondbeobachtungen beginnen wir mit den Sextanern erst im Herbste. Wir sammeln zunächst regellos zufällige Beobachtungen seitens der Schüler und suchen dadurch den Wetteifer etwas anzufachen. Danach setzen die systematischen Beobachtungen ein, die beim Monde fast ausschließlich von den Schülern selbständig zu Hause ausgeführt werden. Hierbei muß der Lehrer für eine Reihe

von Tagen voraus dieselbe passende Stunde angeben, je nach Dunkelheit, Sichtbarkeit des Mondes usw., zu der die Schüler beobachten sollen. Während dieser Tage füllen die kleinen Astronomen wieder eine Tabelle aus, z. B.:

Standpunkt des Beobachters: . . . . . .

Datum	Stunde	Gestalt	Himmelsgegend	Über oder bei Gebäuden usw.
13. Aug. 1911	$^1/_2 10^h$	abnehmend ○	SO	Über der Tannenwaldecke von N. N.

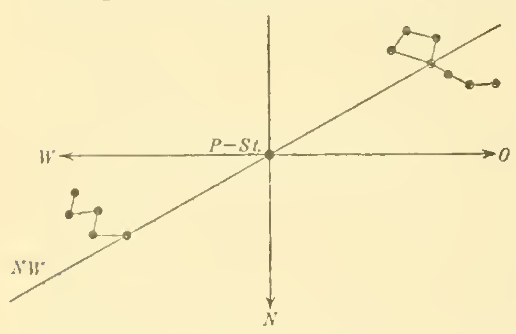
Die Gestalt des Mondes wird jedesmal durch eine kleine Skizze angedeutet. Von Zeit zu Zeit kontrolliert der Lehrer die Resultate und knüpft Besprechungen daran. Ist in dieser Weise den ganzen Herbst und Winter hindurch beobachtet worden, bald abends bald am hellen Tage bald morgens, immer mehrere Tage hintereinander, so kann geschlossen werden, daß der Mond außer der täglichen Bewegung noch eine monatliche von Westen nach Osten besitzt und hierbei seine Gestalt periodisch ändert. Das Verständnis dieser zweiten Bewegung des Mondes — auf den folgenden Klassen noch bedeutend vertieft — scheint mir besonders wichtig, weil es die spätere schwierigere Auffassung der entsprechenden Sonnenbewegung kräftig unterstützt. Selbstverständlich haben die Schüler bei allen Mondbeobachtungen zu Hause genau denselben Standpunkt einzunehmen, sofern es eben möglich ist, ebensogut wie bei Betrachtung von Sonnenaufgang oder -untergang.

Die Anleitung zur Beobachtung der Sterne beginnt naturgemäß mit dem Kennenlernen der wichtigsten Sternbilder. Aus praktischen Gründen gehen wir nicht eher mit der Sexta vor die Tore unserer Stadt, als bis Orion zu nicht allzu später Abendstunde sichtbar ist. Den Himmelswagen und Kassiopeia erkennen die Schüler sofort, nachdem sie im Laufe des Jahres nebenher schon öfter darauf hingewiesen sind. Neu sind ihnen Kapella, Zwillinge, Plejaden, Stier, Orion, Sirius. Wir versäumen bei der Vorstellung dieser zum Teil durch Götterhand von der Erde an den Himmel entrückten Gestalten nicht, die klassischen Sagen, die sich daran knüpfen, aufzufrischen oder neu zu erzählen. Sie machen den Schülern Freude und sind eine wertvolle Gedächtnishilfe beim Behalten der Namen und der Stellung etlicher Sternbilder. Vor allem aber sind die wichtigsten Hilfslinien einzuprägen, längs deren man von Sternbild zu Sternbild fortschreitet. In der nächsten Geographiestunde werden entsprechende Skizzen dazu an die Wandtafel gezeichnet. Ein zweiter Abendspaziergang dient dazu, festzustellen, ob die Sternbilder jedem sicher bekannt sind. Ferner beginnen wir jetzt mit bestimmten Absichten den Fixsternhimmel zu betrachten. Wir werfen zuerst die Frage auf: Haben die Sternbilder beständig dieselbe Stellung? Daß sie allmählich von Osten her emporsteigen und im Westen hinabsinken, hat uns der erste Spaziergang schon nebenbei gelehrt. Auf dem zweiten achten wir hierauf genauer z. B. unter Benutzung benachbarter Bäume, einer festgeklemmten Röhre und dergl. Am wichtigsten ist es uns aber zu finden, ob die Sterne jeden Abend zur selben Stunde dieselbe Stellung haben. Dazu betrachten wir vor allem die

gegenseitige Stellung von Kassiopeia, Polarstern und Himmelswagen. Dieses ist für die Schüler eine sehr wichtige, sich über längere Zeit erstreckende Beobachtung. Völlig abgeschlossen ist sie ja erst nach einem ganzen Jahre. Mit besonderer Sorgfalt entwerfen wir daher — Lehrer und Schüler gemeinsam — unsere Tabelle. Alle drei oder vier Wochen abends um neun Uhr haben alle nach ihrer Beobachtung die Stellung der beiden genannten Gestirne zum Polarstern so gut es jeder kann — die meisten lernen es allmählich ganz leidlich — auf einem Papierblatte zu skizzieren. In der nächsten Geographiestunde werden die Skizzen besichtigt, und unter Leitung des Lehrers wird eine Zeile der Tabelle ausgefüllt, z. B.:

Datum	Stunde	Wagen	Kassiopeia
15. Mai 1911	9^h	senkrecht über dem Polarstern	senkrecht unter dem Polarstern

Einen Monat früher hatten wir in der dritten und vierten Spalte noch schreiben müssen: Kassiopeia schräg unter dem Polarstern im NNW, Himmelswagen schräg über dem Polarstern nach SSO hin. Außer jeder Zeile der Tabelle machen die Schüler am besten noch jedesmal eine Skizze unter Anleitung des Lehrers. Diese enthält immer den Polarstern als Mitte eines rechteckigen Kreuzes aus einer horizontalen und einer vertikalen Geraden. Hiernach läßt sich die Stellung der beiden Sternbilder bequem orientieren, z. B. für den 15. März 1911



abends neun Uhr (s. Abb.). Ist auf diese Weise in Sexta und Quinta das Interesse geweckt, dann verfolgen die Schüler auch weiterhin ohne besonderen Auftrag fortgesetzt diese beiden leuchtenden Zeiger der großen Himmelsuhr. Gleichzeitig sehen sie Monat für Monat abends im Osten neue Sternbilder emporsteigen und gelangen allmählich, bis sie Sekundaner sind, zu solcher Vertrautheit mit dem Sternhimmel, daß sie aus der für eine bestimmte Nachtstunde angegebenen Stellung eines Sternbildes einigermaßen sicher und leicht auf die Jahreszeit schließen können. Dann bleibt ihnen auch bei der altklassischen Lektüre die Beschämung erspart, als Menschen des naturwissenschaftlichen Zeitalters mit dem schönsten Teile der Natur weniger vertraut zu sein als Helden und Sänger des Altertums.

Die Beobachtung des Fixsternhimmels mit Rücksicht auf seine Verschiedenheit im Laufe des Jahres hat uns bereits in das Pensum der Quinta geführt. Diese Klasse hat gegenüber der vorigen auf astronomischem Gebiete nichts wesentlich Neues zu leisten. Ihre Hauptaufgabe ist gründliche Vertiefung des in Sexta Begonnenen. Vor allem die Beobachtungen des Mondes und der Fixsterne sind hier besonders gründlich zu treiben. Beim Monde wird nunmehr,

wo die Fixsterne in größerer Zahl als auf Sexta bekannt sind, auch auf seine Stellung zu benachbarten Fixternen geachtet. Hieß es früher in der Tabelle: 'eben links von der Paulikirche', so wird jetzt etwa geschrieben: 'eben links über Regulus'. Eine genaue Feststellung des Mondortes kann auf dieser Stufe allerdings noch nicht verlangt werden.

Einen bemerkenswerten Fortschritt in der Astronomie bringt uns erst die Quarta. Hier geben wir zum ersten Male die Höhe der Sonne und des Mondes in wissenschaftlicher Ausdrucksweise, also in Bogengraden an. Wir messen den Winkel anfangs zwar nicht direkt, sondern konstruieren ihn. Wir haben damit zugleich ein interessantes Anwendungsgebiet für unsere planimetrischen Anfangskenntnisse. Zur Konstruktion der Sonnenhöhe bedienen wir uns eines Gnomons von folgender Gestalt (vgl. auch Poske, Unterstufe der Physik A, S. 172): Ein starkes rechteckiges Papierblatt wird genau längs einer Mittellinie so weit gebrochen, daß das Ganze V-förmigen Querschnitt erhält und mit diesem auf einer horizontalen Unterlage vertikal stehen muß. In die Bruchkante wird 10 cm über der Unterlage ein rundes Loch gestochen, und der Schattenmesser ist fertig. Die 'Schattenlänge' reicht vom Fußpunkte der mittleren Kante bis zu dem im Schatten des ganzen Blattes entstehenden Lichtflecke. Wird ersterer ein für allemal auf einem Brette oder einem Stück Pappe markiert, so braucht bei der Beobachtung nur eben der Lichtfleck bezeichnet und danach seine Entfernung von der ersten Marke gemessen zu werden. Dann wird das rechtwinklige Dreieck gezeichnet, dessen eine Kathete 10 cm lang und dessen andere gleich dem gemessenen Abstande ist. Hierin messen wir endlich den Höhenwinkel der Sonne. Diese Beobachtung stellen wir etwa alle drei Wochen einmal ungefähr zur Zeit des wahren Mittags an. Wir erhalten dann durch die jedesmalige Zeichnung eine Reihe von Dreiecken, die ein recht anschauliches Bild von der Höhenänderung der Sonne im Laufe des Jahres gibt. Die eingetragenen Winkelgrößen können dem nächsten Schuljahre Material für eine Übung in graphischer Darstellung liefern. Auf dieselbe Weise kann von den Schülern selbständig zu Hause die Mondhöhe zu bestimmten Zeiten ermittelt werden. Sie erkennen dann, daß dieselben Mondphasen im Laufe des Jahres verschiedene Höhe haben, mit anderen Worten, daß die Mondbahn sich bald mehr bald weniger über den Horizont erhebt. Dies ist wichtig, um später Mond- und Sonnenbahn miteinander vergleichen zu können. Beide Höhenmessungen können auch mit einfachen Winkelmeßapparaten ausgeführt werden. Bei Übungen unter Anleitung des Lehrers ist ein einfacher Höhenmesser wie in Mangs 'Kleiner Sternwarte' mit Vorteil zu benutzen.

Verwendung des Gnomons erheischt noch eine andere Aufgabe der Quarta, nämlich die genaue Feststellung der Nord-Südlinie. Zu diesem Zwecke findet unser Gnomon auf dem Mittelpunkte einer Schar von konzentrischen Kreisen Aufstellung. Wir stellen dann an einem Tage, wo die Schüler auch nachmittags eine oder zwei Stunden haben, fest, zu welchen zwei Zeitpunkten der Lichtfleck je einen Kreis passiert. Mitten zwischen je zwei entsprechenden Radien liegt die Nord-Südlinie, mitten zwischen je zwei Beobachtungszeiten der

wahre Mittag. Dieser Zeitpunkt ist wohl auch schon auf Quarta sehr schön bestimmbar nach einem Verfahren, das Rusch in seinen 'Himmelsbeobachtungen' auf S. 15 angibt: Man blendet eine nach Süden zu gelegene Fensterscheibe durch eine Pappscheibe mit einem runden Loche ab und hängt im Zimmer ein Lot so auf, daß sein Faden mit jener Öffnung in der Meridianebene liegt. Dann ist der Moment, wo die Mitte des Sonnenbildchens den Aufhängefaden des Lotes passiert, der wahre Mittag. Bei subtiler Ausführung kann nach dieser Methode den Schülern der Oberstufe recht hübsch der Begriff der Zeitgleichung zum Verständnis gebracht werden (a. a. O. S. 16). Hat man die Nord-Südrichtung in der Nähe des Schulgebäudes — am besten auf der Plattform, die für astronomische Zwecke jedes Schulhaus besitzen sollte — genau festgelegt, dann kann man auch schon mit ein paar Quartanern — wenn auch nur roh — den Meridiandurchgang eines geeigneten Sternes beobachten. Öftere Wiederholung dieser etwa mit einer einfachen aber genau eingestellten Röhre ausgeführten Betrachtung zeigt hinreichend deutlich, daß sich die Kulmination desselben Fixsternes pro Tag um vier Minuten verfrüht, und gibt Gelegenheit, das Verständnis für astronomische Zeitbestimmung zu wecken. Bei der Fortsetzung und Vertiefung früherer Beobachtungen des Fixsternhimmels muß auf Quarta volles Verständnis der Achsendrehung des Himmelsgewölbes in einem Sterntage erzielt werden. Es ist vor allem die Zeit gekommen, den Himmelsglobus kennen zu lernen. Dieser nützt aber sehr wenig, wenn er nur im Schulzimmer demonstriert wird. Seine Benutzung muß mit den Beobachtungen im Freien Hand in Hand gehen. Wie das zu machen ist, und wie man dabei auch den Erdglobus verwenden kann, hat am besten Gnau in seiner 'Astronomie in der Schule' II 7—15 dargelegt. Solche Übungen sind im Winter mit der Quarta zu beginnen und auf der Tertia fleißig weiter zu pflegen. Erfahrungen an unserer Schule stehen mir darüber leider noch nicht zu Gebote, da solche Globusstudien dem Beginn des Lehrganges vor $2\frac{1}{2}$ Jahren entsprechend erst diesen Winter begonnen werden sollen.

Die Einführung der Kugelgestalt der Erde in Quarta nach der oben angebenen Weise stützt sich lediglich auf die verschiedene Zenitdistanz der Sonne oder verschiedene Polhöhe und die verschiedene Kulminationszeit derselben Gestirne an verschiedenen Orten. Die mannigfachen Scheinbeweise für die Erdgestalt werden den Schülern gar nicht mitgeteilt. Die gehören, wie auch Gnau (a. a. O. S. 41) bemerkt, nicht auf die Unterstufe, sondern auf Klassen, wo sie kritisch behandelt werden können. Die Tatsachen, auf die wir uns an dieser wichtigen Stelle des Quartapensums stützen, liegen zwar fast immer außerhalb des persönlichen Erfahrungsgebietes der Schüler. Aber dank den Beobachtungsübungen in den beiden vorhergehenden Klassen können sie die mitgeteilten Gründe vollauf verstehen und sehen vor allem ein, wie man dazu gekommen ist. Auf keinen Fall darf Eratosthenes vergessen werden, einmal schon der historischen Gerechtigkeit halber, sodann aber auch, weil seine erste Schätzung des Erdumfanges schon Schülern dieser Stufe verständlich gemacht werden kann.

Das Weltbild, das der Quartaner in die Tertia mitnimmt, ist also folgendes:

Um die kugelförmige Erde dreht sich in ewig gleichem Umschwunge die sternbesäte Riesenkugel des Himmelsgewölbes, Sonne, Mond und Planeten wandern auf ihm dahin und drehen sich mit ihm um die Erde. In diesem Vorstellungskreise dürfen wir den Tertianer getrost denken und schauen lassen. Auch auf die Gefahr hin, daß der eine oder andere 'Miterzieher' ihm sagt: 'Das ist ja längst überwundener Standpunkt', und ihm in drei Worten das Kopernikanische System entwickelt. Unsere Absicht ist ja, dem jungen Menschen die Überwindung jenes Standpunktes nicht so leicht und selbstverständlich scheinen zu lassen. In Untersekunda zeigen wir ihm, daß es noch eine einfachere Möglichkeit, die Himmelserscheinungen aufzufassen, gibt, und in der Prima endlich, daß diese die richtige ist. Auf Unter- und Mittelstufe von Ptolemäus bis Kopernikus, von Kopernikus bis Newton auf der Oberstufe! Erst gründlich geozentrisch und dann heliozentrisch Sehen und Denken! Nicht von Kindesbeinen an zwar sprechen im Geiste des Kopernikus, aber gar nicht oder nur mit halbblinden Augen gen Himmel sehen!

Das Firmament über uns verstehen lernen ist eine so herrliche Aufgabe, daß Lehrer und Schüler die Mühe gern auf sich nehmen, die mit gründlichen Beobachtungen der Sternenwelt verbunden ist. An unserer Schule liegen die Geographiestunden der Unterstufe nicht so, daß für jede abendliche Exkursion eine Stunde ausfallen könnte. Es fordert aber auch niemand. Viel mehr Beachtung verdient nach unserer Erfahrung die Gefahr, bei der Besprechung der selbständigen Beobachtungen der Schüler zu viel Zeit zu verlieren, die planmäßig der Länderkunde zukäme. Unser Trost ist aber: die Länderkunde kann durch zweckmäßige Lektüre der Schüler oder durch Vorführung geeigneten Anschauungsmateriales in Schaukästen auf den Fluren des Gebäudes und dergl. leicht gefördert werden. Dagegen Himmelsbeobachtungen sind ohne Anleitung unmöglich, und wer in der Jugend nicht damit begann, kommt als Erwachsener, wo die nötige praktische Unterweisung selten zu finden ist, oft nur dazu, die Schule zu schelten, die ihm den Blick für die Herrlichkeit des Sternhimmels nicht erschloß. Wenn das Gymnasium aber dieses — trotz seiner einzigen Geographiestunde auf der Mittelstufe — nicht versäumt und überdies seine reiferen Schüler miterleben läßt, wie der Geisteskampf um unser Weltbild durch die Jahrhunderte zieht von den Zeiten an, wo er schon Platons Gedankenwelt durchzittert, bis ins vorige Jahrhundert, wo 1835 die Schriften von Kopernikus, Kepler, Galilei vom Index librorum prohibitorum verschwanden, dann stand seine Arbeit gleich nahe der Natur und der Geisteswelt.

[Anmerkung der Redaktion. Wir benutzen die Gelegenheit, um auf das verdienstliche Unternehmen einer 'Volkssternwarte' in Bielefeld aufmerksam zu machen, das auf Anregung und eifriges Betreiben von Professor Mummenthey dort ins Leben gerufen worden ist. Über Anlage und Einrichtung gibt u. a. ein Bericht in den von Plaßmann herausgegebenen 'Mitteilungen der Vereinigung von Freunden der Astronomie und kosmischen Physik' Nachricht, XX. Jahrgang (1910) Nr. 6/7. Weitere Auskunft zu erteilen ist Professor Mummenthey persönlich gern bereit. P. C.]

ZUR SOZIALPÄDAGOGIK P. NATORPS

Von Gerhard Budde

Unter den sozialpädagogischen Schriften der Gegenwart nimmt die 'Sozialpädagogik' von P. Natorp (1898, zweite Aufl. 1904) durch ihre wissenschaftliche Gediegenheit und Gründlichkeit ohne Zweifel einen hervorragenden Platz ein. Natorp basiert seine Sozialpädagogik nicht wie andere auf der jeweiligen empirischen Gesellschaft mit ihren stets sich ändernden relativen ethischen Werten, sondern auf einer idealen, in Wirklichkeit nicht vorhandenen, aber anzustrebenden Gesellschaft, wie Platon, und entgeht damit einem für die Pädagogik unannehmbaren Relativismus. Da eine solche ideale Gesellschaft aber doch ideale Einzelpersönlichkeiten voraussetzt, die sie zusammensetzen, so wird eine solche Sozialpädagogik naturgemäß ihren Weg durch eine Persönlichkeitspädagogik nehmen müssen, und die Zielsetzung beider scheint nicht inhaltlich, sondern nur formell verschieden zu sein.

Das Werk Natorps gliedert sich in drei Bücher, von denen das erste die Grundlegung gibt, das zweite die Hauptbegriffe der Ethik und Sozialphilosophie und das dritte die Organisation und Methode der Willenserziehung behandelt. Natorp will also nur die eine Seite der Erziehung, nämlich die Willenserziehung, behandeln und ihre theoretischen Grundlagen nachweisen. Aber da von dieser einen Seite schließlich das Ganze der Erziehung abhängt, so müssen die nachzuweisenden Grundlagen auch für das Ganze ausreichen. Schon der erste Grundbegriff der Pädagogik, der der Erziehung selbst oder der Bildung, enthält ein Problem von eigentlich philosophischer Natur, nämlich das Problem des Sollens oder des Zwecks oder der Idee. 'Bilden heißt formen, wie aus dem Chaos gestalten; es heißt, ein Ding zu seiner eigentümlichen Vollkommenheit bringen; vollkommen aber heißt, was ist, wie es sein soll. Dasselbe besagt, nur deutlicher, das Wort Idee: es besagt die Gestalt einer Sache, die wir in Gedanken haben als die sein sollende, zu der der gegebene Stoff gestaltet werden oder sich selbst gestalten soll. Das ist die innere und wesentliche Beziehung der Begriffe Bildung und Idee.'

Woher gewinnen wir nun die Erkenntnis, wie ein Ding tatsächlich sein soll? Warum soll es sein, wie es doch aus bestimmten tatsächlichen Gründen nicht ist, auch vielleicht nie gewesen ist und nie sein wird? Darauf kann uns nicht die Erfahrung die Antwort geben, denn sie langt nur zu für das, was ist, nicht für das, was sein soll. Sie erstrekt sich auf Natur und auf nichts mehr; die Natur aber weiß nichts von Zwecken und Ideen. Der Mensch aber

setzt sich Zwecke, so z. B. als Erzieher; er stellt eine Idee dessen auf, was sein soll, obgleich es nicht ist, ja, was sein sollte, auch wenn es nie gewesen ist noch je sein wird. Aber was hat es mit dieser Zwecksetzung, diesem Sollen, dieser Idee überhaupt auf sich? Nur eine klare und begründete Antwort auf diese Frage kann einen Zugang gewähren zu einer Theorie der Erziehung, die des Namens wert ist, besonders zur Theorie der Willenserziehung; denn dasselbe ist auch der letzte Sinn der Frage: Was ist Wille? Die Theorie des Willens und die der Erziehung liegt auf einer Bahn', nämlich auf der Bahn der Forschung nach der Idee. Die Entscheidung muß darin liegen, daß der Mensch ein Selbstbewußtsein hat. 'Denn selbstbewußte Entwicklung allein vermag sich zu denken unter der Idee eines Zieles, das sie erreichen soll; wo dagegen ein Selbstbewußtsein nicht in Frage kommt, also in der Betrachtung der materiellen Natur, bloß als materieller, da ist der Zweckbegriff nur hineingetragen; er läßt sich ausscheiden, und die rein kausale Betrachtung bleibt zurück. Also wir brauchen nicht zur Natur zu gehen, um den Ursprung der Idee zu finden, wir finden ihn bei uns selbst, in unserm Bewußtsein. Damit tritt die Untersuchung auf ein ganz neues Feld, auf das der Analyse des Bewußtseins.'

Also im Bewußtsein ist die Idee zu suchen. Um ihren Ursprung zu finden, muß man alle Erkenntnis, sowohl die naturwissenschaftliche wie die psychologische, aus einem neuen Gesichtspunkt betrachten, den Natorp den der Methode oder der Kritik nennt. Es handelt sich dabei um das logische Bewußtsein, d. h. um ein Bewußtsein, das ausschließlich auf die Einheit der Erkenntnis und ihre Bedingungen gerichtet ist. Diese kritische Untersuchung ist nicht nur von der naturwissenschaftlichen, sondern auch von der psychologischen gänzlich unabhängig. 'Die naturwissenschaftlichen und die psychologischen Gesetze unterliegen zeitlicher Bestimmtheit, sie sind Zeitgesetze des Geschehens. Aber daß $2 \times 2 = 4$ ist, ist kein Geschehen in der Zeit, weder ein einzelnes noch ein allgemeines, sondern ein Stattfinden, das an gar keine Zeitbedingung gebunden ist oder sie irgendwie einschließt. Dasselbe gilt von den logischen Gesetzen; sie sind nicht Zeitgesetze, folglich nicht ursächliche Gesetze, weder physisch noch psychisch, oder in solchen begründet, sondern von einer fundamentaleren Ordnung. — — Logische Gesetze sagen ebensowenig, wie man tatsächlich unter solchen und solchen Umständen denkt, als wie man denken soll, sondern sie sagen: wenn man so und so denkt — ob man es tut oder tun sollte, danach wird gar nicht gefragt —, so denkt man Wahres, d. h. was ist, andernfalls Falsches, d. h. was nicht ist.'

Es ist nun, um zum Ziele zu gelangen, weiterhin erforderlich, den in sich einfachen Sinn der Idee in einerseits theoretischer, andererseits praktischer Richtung zu entwickeln und damit die Grenzen der beiden Welten des Bewußtseins, der Welten der theoretischen und praktischen Erkenntnis, der Welten des Intellekts und des Willens festzusetzen. Verstand und Wille sind nicht zwei verschiedene selbständige Kräfte, sondern nur zwei verschiedene Richtungen einer Kraft, nämlich ein und desselben Bewußtseins. Die Aktivität des Willenslebens hat drei Stufen, nämlich Trieb, Wille im engeren Sinne und Vernunft-

wille. Diese drei Stufen entsprechen auf praktischem Gebiete genau drei Stufen der empirischen Vorstellung: erstens Vorstellung schlechtweg, die zwar ihren Gegenstand hat, aber noch nicht das Bewußtsein gegenständlicher Geltung einschließt, zweitens bewußt objektivierte Vorstellung, doch ohne radikale Begründung in den Grundgesetzen der Erkenntnis, drittens prinzipiell und methodisch begründete, also wissenschaftliche Objektvorstellung, empirische Objekterkenntnis. Dieser Parallelismus entspricht der Annahme Natorps, daß Intellekt und Wille nicht zwei verschiedene geistige Kräfte, sondern nur zwei verschiedene Richtungen einer und derselben Kraft, des Bewußtseins, seien. Darüber gehen nun aber die Ansichten der Philosophen auseinander. Jedenfalls müssen dann doch Phantasie und Gemüt als weitere Richtungen dieser einen Kraft angesehen werden, denn sie gehören doch auch mit zum Geistesleben. Natorp erwähnt, wenn er von der Bewußtseinseinheit oder, wie man auch sagen könnte, von der Einheit des Geisteslebens redet, immer nur Intellekt und Wille, also nur zwei Richtungen desselben. Wenn er glaubt, was er hier nicht ausspricht, daß etwa Phantasie und Gemüt minderwertige Geisteskräfte seien im Vergleich mit Intellekt und Willen, dann müßte ich ihm widersprechen.

Wie entwickelt sich nun im Menschen das Selbstbewußtsein und damit der Vernunftwille? Natorp antwortet: 'Es mag im ersten Augenblick paradox erscheinen, bestätigt sich aber bei näherer Untersuchung je mehr und mehr, daß sich ein Selbstbewußtsein im Menschen nur entwickelt im Wechselverhältnis von Bewußtsein zu Bewußtsein; folglich nur in und mit der Entwicklung der Beziehungen, die aus dem empirischen Bewußtsein des einzelnen Subjekts hinaus zur Gemeinschaft hinüberreichen. Und so besteht auch zwischen den Begriffen Gemeinschaft und Erziehung ein nicht bloß äußeres Verhältnis. Scheint es doch, daß Erziehung, soweit sie nicht bloß Selbsterziehung ist, in dem Elemente der Gemeinschaft ganz und gar lebt, daß sie auf der Gemeinschaft, mindestens der des einzelnen Erziehers und Zöglings, schon ihrem Begriffe nach beruht. Und nicht minder sicher ist das Ziel der Erziehung, jedenfalls eins ihrer wichtigsten Ziele, die Tauglichkeit nicht nur zum Leben in der Gemeinschaft, sondern zur eigenen Teilnahme am Aufbau einer menschlichen Gesellschaft.' Das sei gerne zugegeben, aber der einzelne kann doch nur dann wirklich fördernd an diesem Aufbau mitwirken, wenn er eine sittliche Persönlichkeit ist, und deshalb ist für das Ziel, das Natorp der Erziehung setzt, die Voraussetzung eine geistig-sittliche Persönlichkeitsbildung; somit führt auch diese Sozialpädagogik schließlich zu einer solchen Persönlichkeitsbildung als erstem und wesentlichstem Ziel der Erziehung, und es besteht also zwischen der Sozialpädagogik Natorps und der von mir vertretenen Persönlichkeitspädagogik prinzipiell gar kein so großer Gegensatz. Ich stelle aber als eigentliches Erziehungsziel die Persönlichkeitsbildung hin, weil ich der Meinung bin, daß sie auch am sichersten die Tauglichkeit für das Leben in der Gemeinschaft und zur Teilnahme am Aufbau dieser Gemeinschaft garantiert. Daß nun als zweites Ziel die Erziehung und Bildung für ganz bestimmte Aufgaben, die sich aus dem Leben der einzelnen in der Gemeinschaft ergeben, hinzukommen muß, betrachte ich als selbst-

verständlich, weil der einzelne in der Gemeinschaft zu leben bestimmt ist. Aber auch Natorp entgeht nicht der Versuchung, dieses zweite Ziel zum Hauptziel zu machen, wie ja dies denn überhaupt das Charakteristische jeder Sozialpädagogik ist. 'Der Mensch wird zum Menschen', sagt er, 'allein durch menschliche Gemeinschaft. Um sich davon auf kürzestem Wege zu überzeugen, vergegenwärtige man sich, was wohl aus ihm würde, wenn er außer allem Einflusse menschlicher Gemeinschaft aufwüchse. Es ist gewiß, daß er dann zum Tier herabsinken, daß wenigstens die eigentümlich menschliche Anlage sich nur äußerst dürftig, nicht über die Stufe einer ausgebildeten Sinnlichkeit in ihm entwickeln würde.' Das ist schon richtig. Aber andererseits zeigt uns Rudolf Eucken immer wieder in meisterhaften Schriften, was aus dem Menschen wird, wenn er nur als Mittel für diese Gemeinschaft angesehen wird, nur ein Rad in ihrem Getriebe sein soll. Geschieht dies, so hört er auf Mensch zu sein, und wird zu einer Maschine, d. h. er sinkt dann noch tiefer als im Falle völliger Vereinzelung. Beides sind Extreme, die zu vermeiden sind. Der Mensch ist um der Gemeinschaft willen, aber auch um seiner selbst willen da, und dementsprechend ist die Jugendbildung einzurichten; in dieser Synthese liegt die Möglichkeit einer Versöhnung zwischen Sozialpädagogik und Individualpädagogik. Einer einseitigen Sozialkultur gegenüber war die Entstehung eines Individualismus wohl verständlich, ja notwendig, ihm scheint mir Natorp nicht ganz gerecht zu werden; er nennt mit Recht die bloß individualistische Betrachtung der Erziehung eine Abstraktion, die ihren begrenzten Wert hat, aber schließlich überwunden werden muß, aber jedenfalls muß eine solche Betrachtung zu der sozialen ergänzend hinzukommen, wenn Einseitigkeiten vermieden werden sollen.

Das zweite Buch des Natorpschen Werkes, das sich mit den Hauptbegriffen der Ethik und Sozialphilosophie beschäftigt, handelt von den individuellen und sozialen Tugenden. Zu ihm sei nur bemerkt, daß Natorp ausdrücklich auch individuelle Tugenden anerkennt. So sagt er z. B. bei der Betrachtung der Tugend der Reinheit, daß sich in fast aller Betätigung dieser Tugend ihre zugleich soziale Bedeutung besonders stark aufdränge, daß aber dies uns nicht verleiten dürfe, den Grund und Wert dieser Tugend etwa ausschließlich in ihrer sozialen Bedeutung zu suchen. 'Sie ist an sich von jedem gefordert, auch mit gänzlicher Abstraktion davon, welchen Dienst sie den andern oder selbst dem Ganzen leistet.' Man sieht auch hier wieder, daß auch für Natorp den letzten Maßstab nicht die Gesellschaft, sondern die Sittlichkeit abgibt, und daß wir somit in dem Grundgedanken mit ihm einig sind. Allerdings wehrt sich Natorp auch an dieser Stelle wieder gegen die Annahme, daß es an sich eine bloß individuelle Sittlichkeit gebe. Der einzelne lebt nun einmal nicht vereinzelt, sondern jederzeit in Gemeinschaftsbeziehungen; es ist also eine bloße Fiktion, vom Individuum wie von einem Ding für sich zu reden, bemerkt er. Aber trotzdem muß er zugeben, daß die Gemeinschaftsbeziehungen doch in dem Individuum selbst wurzeln. 'Sie existieren', heißt es, 'überhaupt nur im Bewußtsein der einzelnen, die in Gemeinschaft stehen. Soll es also eine Tugend der Gemeinschaft geben, so muß sie, da doch Tugend Sittlichkeit heißt und Sitt-

lichkeit im Individuum allein Leben und Ursprung hat, auch in ihnen, also in Gestalt der individuellen Tugend, sich ausprägen'. Auch hier zeigt es sich wieder, daß die Tugenden zunächst im Individuum entstehen müssen, ehe sie Tugenden der Gesellschaft werden; auch hier tritt also wieder klar hervor, daß auch in der Sozialpädagogik Natorps der Weg zu einer sozialen Erziehung durch eine individuelle geht und diese also doch die eigentliche Grundlage aller Pädagogik ist. Es handelt sich in letzter Linie nur um eine verschiedenartige Formulierung des Erziehungsziels. Für Natorp ist dies die ideale Gemeinschaft oder der Idealstaat, für uns die menschlich-sittliche Persönlichkeit. Wenn unser Ziel erst einmal verwirklicht ist, dann ist der Idealstaat von selbst da. Denn ein solcher Staat kann doch nichts anderes bedeuten als eine Gemeinschaft sittlich vollkommener Einzelmenschen. Natorps Sozialpädagogik muß ebenso wie unsere Persönlichkeitspädagogik ihre letzten Maßstäbe in der Sittlichkeit suchen und mit ihnen sittliche Individuen heranzubilden versuchen, wenn sein Idealstaat verwirklicht werden soll. Sie widerlegt in keiner Weise die Behauptung Herbarts, daß das Endziel aller Erziehung die Charakterstärke der Sittlichkeit ist.

Etwas eingehender müssen wir uns mit dem dritten Buche des Werkes beschäftigen, das 'die Organisation und Methode der Willenserziehung' behandelt und damit zur eigentlichen Pädagogik überleitet. Das wesentliche Mittel zur Willenserziehung ist die Organisation der Gemeinschaft. Darin ist alles zusammengefaßt: die Organisation der Arbeit, die rechtliche Organisation, die Organisation der Bildung. Für Erziehung des Menschen wirken drei Faktoren zusammen, nämlich das Haus, die Schule und, wie man sagt, das Leben, wofür man aber besser sagen würde, 'die organisierte Gemeinschaft'. Unter allen Veranstaltungen zur Erziehung ist die Schule offenbar dadurch so bevorzugt, daß sie in ausgeprägtester Form Organisation und zwar ausschließlich dem Erziehungswerk dienende Organisation ist. 'Die Fügung des ganzen äußeren und selbst inneren Verhaltens in eine feste Gesetzesordnung, die den in die Schule Eintretenden gleich von der Schwelle an umfängt, genau so lange, als er ihr angehört, festhält und während dieser Zeit fast unausgesetzt überwacht, findet in der Tat sonst nirgends ihresgleichen. Und die Rechtfertigung für die Schule liegt gerade darin, daß die Einlebung in einen derartigen Organismus an sich pädagogisch wertvoll, ja notwendig ist. Sie hat, auch ganz abgesehen von den besonderen Zwecken des Unterrichts, die möglicherweise auch anders erzielt werden könnten, den erziehenden Wert, den Geist der Regel und der Ordnung überhaupt dem werdenden Menschen einzuprägen und gleichsam zur andern Natur werden zu lassen.' Nach Natorp muß in der Schulerziehung eine bestimmte Scheidung der Intellektbildung und der Willensbildung eintreten, und zwar muß hier das Hauptgewicht auf die Seite der Intellektbildung fallen, d. h. die zentrale Aufgabe der Schule ist der Unterricht. Der Unterricht wirkt auch zugleich erzieherisch, weil er nicht bloß richtig denken, sondern auch richtig denken wollen lehrt. In diesem Sinne, meint Natorp, könne man von einem 'erziehenden Unterricht'

sprechen, aber nicht im Sinne der Herbartianer. Damit gerät Natorp in eine einseitige intellektualistische Fassung des Schulziels hinein. In ihr ist z. B. gar kein Platz für Gemütsbildung, auch kaum für eine Pflege der Phantasie, die wir unbedingt auch von der Schule fordern zu müssen glauben. Natorp sagt an anderer Stelle, daß die Schule alle Seiten der menschlichen Ausbildung systematisch umspannen soll. Das wird sie aber nicht erreichen, wenn sie einseitig die Intellektbildung in den Mittelpunkt stellt, wie es Natorp tut. Er will durch formale Intellektbildung auch zugleich den Willen bilden, und eine Art von Willensbildung liegt offenbar in der Intellektbildung wie schließlich in jeder Arbeit. Aber der Wille muß auch von der materialen Seite aus, nämlich von bestimmten Gedankenmassen beeinflußt werden. Die Gedankenwelt hat ganz unstreitig Einfluß auf die Willensbildung. Das hat Herbart ganz richtig erkannt. Dies bestreitet unserer Meinung nach Natorp ohne Erfolg. Aus Gedanken werden Empfindungen und Vorstellungen und aus diesen Handlungen; wäre dies nicht der Fall, dann wäre z. B. der ganze Kampf gegen die Schundliteratur überflüssig, der jetzt mit erfreulicher Einmütigkeit von den verschiedensten Seiten geführt wird. Herbarts Gedanke eines 'erziehenden Unterrichts' ist nicht, wie Natorp sagt, ein bequemes Schlagwort, sondern ist und bleibt eine pädagogische Grundwahrheit, die die pädagogische Praxis tagtäglich bestätigt.

Mit anerkennenswerter Entschiedenheit tritt Natorp für eine Nationalschule ein. 'Ihre Grundidee ist', bemerkt er, 'daß an dem Segen der Schulung nicht bloß alle teilhaben, sondern in gewissem Sinne alle gleichen Teil haben sollen. Die Idee der Nationalschule ist untrennbar von der demokratischen Entwicklung der modernen Völker; durch sie ist ein Volk im modernen Sinne überhaupt erst möglich, und es läßt sich mit Bestimmtheit vorhersagen: die Völker werden fortan die führenden sein auf Erden, welche diese Idee am reinsten verwirklichen.' Natorp geht dann zur näheren Betrachtung der Organisation des gesamten Schulwesens über, wie sie sich aus der von ihm aufgestellten Idee ergibt. Im Rahmen dieses Aufsatzes beschränke ich mich auf eine kritische Erörterung seiner Gedanken über das höhere Knabenschulwesen.

Natorp fordert, daß das neuhumanistische Gymnasium mit Griechisch und Mathematik als Zentralfächern, wobei moderne Disziplinen mehr oder weniger ausscheiden würden, als die höchste und beste höhere Schule dastehen soll. Wenn diese Schulart aber tatsächlich besser ist als die anderen, dann ist es nicht richtig, diesen dieselben Berechtigungen zu geben wie den Gymnasien; dann hätte das Gymnasialmonopol bestehen bleiben müssen, dann war die Schulreform vom Jahre 1900 ein Mißgriff. Ich glaube aber, daß Natorps Ansicht nicht richtig ist. Ich habe schon gelegentlich in einer Auseinandersetzung mit Kerschensteiner hervorgehoben, daß ein neuhumanistisches Gymnasium alter Form, wie es vor 100 Jahren vielleicht zeitgemäß war, für unsere Zeit nicht mehr paßt. In einer Besprechung der Schrift Kerschensteiners über 'Grundfragen der Schulorganisation' habe ich in bezug darauf gesagt: 'Gym-

nasien, wie sie Anfang des XIX. Jahrh. existierten, in denen neben den alten Sprachen nur noch Mathematik und etwas Deutsch gelehrt wurde, dagegen alle andern Lehrstoffe ausgeschlossen wurden, und wie sie sich am meisten noch in Bayern erhalten haben, vermögen vielleicht wohl an sich eine tüchtige Bildung zu übermitteln, aber ihre Schüler würden doch bei ihrer Entlassung, also in einem Alter von 18—19 Jahren, den Forderungen gegenüber, die nun gerade unsere Zeit stellt, zu hilflos sein. Solche Gymnasien waren vor 100 Jahren in den deutschen Kleinstaaten mit ihren einfachen Lebensverhältnissen wohl daseinsberechtigt und lebensfähig, aber in unseren verwickelten Verhältnissen, in einer Zeit, wo unser Vaterland eine Weltmacht zu werden beginnt, findet sich für sie kein Boden mehr. Jede Schule muß in gewisser Weise in ihrer Zeit wurzeln und dadurch Verständnis für diese Zeit wecken; das würde aber bei solchen Gymnasien nicht der Fall sein. Sie würden ihren Schülern zwar einen vielseitigen Einblick in die Welt des Altertums gewähren, aber leider verbürgt das Verständnis des Lebens im alten Griechenland noch kein Verständnis unserer Zeit.' Jede Jugendbildung muß nach Diesterweg naturgemäß und kulturgemäß sein. Die Kulturgemäßheit müßte aber dem Unterricht des von Kerschensteiner befürworteten Gymnasiums unbedingt bestritten werden. Alle höheren Schulen müssen ihren Schülern eine humanistische Bildung übermitteln; eine solche können auch die Realanstalten gewähren; aber das muß dann eine deutsch-humanistische Bildung sein; sie sollte in allen Schulen, auch in den Gymnasien, angestrebt werden; insofern sollte auch die höhere Schule eine Nationalschule sein. Es ist meine feste Überzeugung, die, wie ich weiß, viele Leser dieser Zeitschrift nicht teilen, die ich aber trotzdem äußern darf, daß nach der ganzen geschichtlichen Entwicklung des höheren Schulwesens und der Kulturverhältnisse unserer Zeit die alten Sprachen zugunsten des Deutschen und anderer Fächer in unserer Jugendbildung immer mehr zurücktreten werden. Der nächste Schritt in dieser Entwicklung wird die fakultative Gestaltung des griechischen Unterrichts sein, mit der andere Kulturvölker, wie z. B. die Schweden und Franzosen, schon vorangegangen sind. Diese fakultative Gestaltung des griechischen Unterrichts ist in Preußen schon aus sozialen Gründen erforderlich. Seitdem das Gymnasialmonopol aufgehoben ist, können die Schüler der Großstädte, in denen alle Schularten vertreten sind, ohne Griechisch, ja ohne Griechisch und Lateinisch zur Universität kommen; in den kleinen Städten mit nur einem Gymnasium — und das sind allein in Preußen noch 187 — muß jeder, der zur Universität oder einer technischen Hochschule hinstrebt, den alten gymnasialen Kursus im Griechischen und Lateinischen durchmachen. Wenn ihm dafür die Begabung fehlt, kann er, auch wenn er auf andern Gebieten hervorragende Anlagen hat, sein Ziel nicht erreichen. Darin liegt eine auf die Dauer unhaltbare soziale Ungerechtigkeit.

Aber nicht nur in bezug auf die Organisation des höheren Knabenschulwesens, sondern auch in bezug auf die pädagogische Bewertung einzelner Unterrichtsfächer weichen meine Ansichten von den von Natorp vertretenen ab. Meiner Meinung nach wird Natorp infolge der einseitigen Betonung der

Intellektbildung und der durch sie erfolgenden Willensbildung Herbart nicht gerecht, der mit seinem sechsfachen Interesse alle Geisteskräfte gleichmäßig berücksichtigen wollte. Der ganze Gegensatz zwischen Natorp und Herbart ist dadurch bedingt, daß jener als oberste Aufgabe des Unterrichts die formale Verstandesbildung aufstellt, aus der sich nach ihm auch die beste Willensbildung von selbst mit ergibt, daß dieser dagegen die Bildung aller geistigen Kräfte, vor allem auch die Pflege des Gemüts im Auge hat, für die eine formale Intellektbildung nichts leistet, sondern allein die Bildung einer materialen Vorstellungswelt, eines entsprechenden ethischen Gedankenkreises. Natorp stellt den Satz auf: 'Je reiner die Verstandesbildung ihre Eigenart bewahrt, um so reiner vermag sie zur Willensbildung beizutragen', und zieht daraus die überraschende Folgerung, daß die Mathematik nicht bloß die am meisten logisch, sondern auch die am meisten sittlich bildende Wissenschaft sei. Mit dieser Behauptung wird er in den Kreisen der praktischen Pädagogen, der Schulmänner, nicht viel Glauben finden. Er macht den Herbartianern zum Vorwurf, daß sie regelmäßig nur im Materialen der Vorstellungsbildung die Grundlage der Willenserziehung gesucht haben. Daß im Materialen allerdings derselbe enge Zusammenhang der Intellekt- und Willensbildung stattfinden müsse, folge schon aus der Grundvoraussetzung der unumschränkten Herrschaft der Form über den Stoff, im Erkennen wie im Wollen. Nur folge aus derselben Voraussetzung, daß der Zusammenhang ursprünglich formal, nicht material bedingt sei. Darauf gründet nun Natorp die erwähnte Behauptung, daß in Hinsicht der sittlichen Wirkung gerade den Unterrichtsfächern eine hohe Wichtigkeit zukomme, die den Charakter des Intellektuellen am reinsten darstellen. Das seien aber die Mathematik und die Naturwissenschaften. 'Haben diese dem Stoffe nach zum Willen auch keine direkte Beziehung, so dienen sie eben durch die Energie, mit der sie die Form an die Spitze stellen und alles Materiale, mit dem sie zu tun haben, möglichst rein in Form aufzulösen streben, desto mehr der Disziplin des Geistes auch in der praktischen Bedeutung der Willensherrschaft in der Erkenntnis. Sie erziehen zum Gewissen der Wahrheit. Daraus ergibt sich ein hoher Wert gerade des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts für die Willensbildung, den man ihm gemeinhin nicht hat einräumen wollen, ein Wert, der gerade darin beruht, daß diese Fächer mehr als andere reine Intellektbildung bieten. In dieser Hinsicht kann sich der Sprachunterricht mit dem mathematischen nicht vergleichen.'

Es entspricht ganz dem Intellektualismus Natorps, daß er am Sprachunterricht die Grammatik erzieherisch am höchsten einschätzt. Als eine ganz eigene und bedeutungsvolle Aufgabe besonders des höheren Unterrichts betrachtet Natorp die Wirkung geschichtlichen Verständnisses, aber er weist dem Geschichtsunterricht eine andere Aufgabe zu, als es die Herbartianer tun. Er wirft einem Teil derselben vor, sie seien auf einen Weg geraten, der von allen, die man wählen konnte, der verkehrteste und auch der eigenen Absicht Herbarts ganz zuwider sei, auf den Weg eines künstlichen Interessierens und Erwärmens

durch äußere Mittel, schließlich durch eben jene unmittelbaren Gefühlswirkungen, die doch Herbart mit größtem Recht ablehne und in denen er das gerade Widerspiel des 'erziehenden Unterrichts' sehe. 'Ohne Zweifel soll der Zögling sich durch den Unterricht auch erwärmt und interessiert, nämlich zu selbstgewollter Mitarbeit gespornt fühlen. Aber solches echte «Interesse», das bereits unter der Herrschaft des Willens steht, nicht ihn erst produzieren kann, fließt am sichersten aus der eindringenden Beschäftigung mit der Sache, aus dem Aufleuchten der Erkenntnis in der Seele des heranwachsenden Kindes, aus der Entfesselung der gestaltenden Kraft des verstehenden Bewußtseins. Dagegen muß die Sachlichkeit notwendig Schaden leiden und ein außersachliches subjektives Verfahren Platz greifen, wenn das persönliche Erfülltsein, die Begeisterung des Lehrers, das Ergreifende der Darstellung so einseitig betont wird, wie es von den Herbartianern einer bestimmten Richtung geschieht.' Ich gebe ohne weiteres zu, daß vielleicht manchmal von Herbartianern in der von Natorp bezeichneten Richtung gesündigt worden ist, aber das kann mich keineswegs veranlassen, nun die von Herbart gelegten Grundlagen des Unterrichts preiszugeben und Gemüt und Phantasie mehr oder weniger aus der Pädagogik zu eliminieren, damit dort uneingeschränkt der reine Intellekt herrsche. Auch kann ich mich nicht davon überzeugen, daß der Zusammenhang zwischen der Intellekt- und der Willensbildung ursprünglich formal, nicht material begründet sein soll, und daß deshalb Mathematik und Naturwissenschaften auch die sittlich am meisten bildenden Unterrichtgegenstände seien. Bei aller Anerkennung der großen formal bildenden Kraft der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer muß ich bei der Meinung verharren, daß es aller Erfahrung widerspricht, daß diese Fächer nun auch gerade die sittlich bildendsten sein sollen, ebenso wie ich der Ansicht widersprechen muß, daß das Beste am Sprachunterricht die Grammatik sei. Doch darüber habe ich meine Anschauungen schon öfters öffentlich ausgesprochen, so daß ich hier auf weitere Auseinandersetzungen darüber verzichte.

Zusammenfassend schließe ich: Natorp geht in seiner 'Sozialpädagogik' von einer ideal gedachten Gesellschaft aus, die in sich das Sittliche verkörpert, und bestimmt aus ihr das Erziehungsziel. So ist diese Sozialpädagogik durchaus ethisch fundiert. Das Natorpsche Gesellschaftsideal kann aber nur dann der Verwirklichung näher gebracht werden, wenn die geistig-sittliche Vervollkommnung der einzelnen, die die Gesellschaft ausmachen, erstrebt wird, so daß also die Vorbedingung für die Verwirklichung jenes Ideals eine solche Persönlichkeitsbildung ist, wie ich sie vertrete, die mit der Vervollkommnung und dem Glück des einzelnen zugleich die Vervollkommnung und das Glück der Gemeinschaft erstrebt. Natorp betont zu einseitig nur das letztere und wird so den Forderungen des Individuums nicht gerecht. Er genügt ihnen in zweifacher Beziehung nicht, nämlich einmal insofern er es zu sehr nur als Glied der Gemeinschaft und nicht als Einzelwesen mit selbständiger Eigenart betrachtet, andrerseits, indem er es zu einseitig auf Intellekt und Willen einstellt und damit die Bedeutung der Phantasie und des Gemüts für das persönliche Geistes-

leben des einzelnen unterschätzt. Phantasie und Gemüt sind nicht, wie Natorp annimmt, nur Mittel für Zwecke der Willensbildung, sie sind vielmehr dem Intellekt und dem Willen gleichwertig, sie sind wie diese selbständige Komponenten des Geisteslebens. Der Intellektualismus Natorps führt ihn auch in Einzelfragen zu Konsequenzen, die wir nicht anerkennen können, so in der Bewertung der sittlich bildenden Kraft der Mathematik und Naturwissenschaft sowie des Studiums fremdsprachlicher Grammatik. Natorps Ideal einer höheren Schule ist ein Gymnasium, in dem die meiste Zeit dem Griechischen und der Mathematik und Naturwissenschaft gewidmet wird; im griechischen Unterricht soll dabei die Grammatik als formal bildendes Mittel stark betont werden. Eine solche Schule mit so vorwiegend formaler Intellektbildung, mit so starker Zurücksetzung der Phantasie- und Gemütspflege durch eine materiale Vorstellungswelt und mit so geringer Berücksichtigung moderner Bildungstoffe scheint uns weder der Forderung der Naturgemäßheit noch der der Kulturgemäßheit zu entsprechen. Ich bin kein schulmäßiger Herbartianer, ich schätze vor allem nicht den übertriebenen und mechanisierenden Formalismus der Herbartschen Schule. Aber das ist für mich doch ganz zweifellos, daß für eine alle Geisteskräfte berücksichtigende geistig-sittliche Bildung der Jugend, für ein freudiges und deshalb erfolgreiches Arbeiten in der Schule und für eine der geistigen Eigenart der einzelnen Rechnung tragende Persönlichkeitsbildung die Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik sichrere Richtlinien geben als Natorps Sozialpädagogik, die — das sei ausdrücklich hervorgehoben — als philosophische Konstruktion durch die Tiefe ihrer Ideen und die meisterhafte Geschlossenheit der Gedankenführung Freund und Feind zu gleicher Bewunderung hinreißen muß.

ZWEI STUNDEN FÜR KÖRPERLICHE AUSBILDUNG TÄGLICH OHNE RÜCKGANG DER GEISTIGEN

Von Joseph Petzoldt

1. Wir Deutschen sind in einer sehr schwierigen Lage. Unser Prestige in der Welt hängt vor allem von zweierlei ab: von der Höhe unserer Wissenschaft und Technik und von unserer militärischen Macht. Jene hat ihre unerläßliche Bedingung in der angespannten geistigen Arbeit, die auf unseren höheren Schulen geleistet wird; diese, die zu einem sehr großen Teile für alle Grade ihrer Führung auf die Schüler derselben Anstalten angewiesen ist, verlangt von ihnen nicht nur keinen unentwickelten und geschwächten Körper, sondern einen gestählten und gewandten. Bei der gegenwärtigen Lage der Dinge sind aber durchschnittlich hohe geistige Leistungen mit ebensolchen körperlichen schlechterdings nicht zu vereinigen. Und so haben wir in dem Widerspruch der Interessen die Partei des Geistes ergriffen, bilden diesen auf Kosten des Körpers, verzichten auf die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen, der Geist und Körper ist, und tun dies — ein neues Zeichen jenes Widerspruchs —, obwohl wir unserer Jugend noch immer römische Kraft und griechische Schönheit preisen und das Lob des Kriegers wie kein anderes singen.

Wie verhalten wir Lehrer uns zu dieser Sachlage? Wir sind uns des Widerspruchs entweder gar nicht bewußt oder an ihn gewöhnt und fühlen ihn daher nicht mehr oder halten die Dinge für übertrieben oder doch für unabwendbar.

Ich will die Vernachlässigung der körperlichen Erziehung, die trotz aller anerkennenswerten Fortschritte in hohem Maße besteht, kurz schildern und dann einen Weg zeigen, der, wenn wir ihn erst beschritten haben, leicht gangbar sein und uns zu vollständig befriedigenden Zuständen führen wird.

2. Vor allem besteht die Tatsache, daß auf der Oberstufe unserer neunklassigen höheren Schulen (Prima und Obersekunda) relativ außerordentlich viel mehr Schüler auf Grund ärztlichen Zeugnisses dauernd vom Turnen befreit sind als auf der Unterstufe (Sexta bis Quarta). Und zwar auch an solchen Anstalten, wo die Schüler gern turnen und sich um Turnunterricht und Spiel nur in seltenen Fällen herumzudrücken suchen.

Ich kann hier aus eigener Erfahrung — ich erteile an meiner Anstalt, dem Königl. Gymnasium zu Spandau, seit mehr als 18 Jahren Turnunterricht — einige Mitteilungen machen.[1]) Bei einer Schülerzahl von 286 bis 322 in

[1]) Leider habe ich ein paar ähnliche statistische Mitteilungen, die ich vor einiger Zeit wohl in einer Zeitschrift für das Turnwesen oder für Hygiene fand und die im wesentlichen denselben Tatbestand aufstellten, trotz mehrfachen Nachsuchens nicht wieder aufgefunden. Der Artikel von Hesse, 'Über die Befreiung vom Turnunterricht an den höheren Schulen Preußens' in der Zeitschrift 'Körper und Geist' 1910/11 konnte nicht mehr benutzt werden.

den Jahren 1904 bis einschließlich 1909 hatten wir 11 bis 16 % auf Grund ärztlichen Zeugnisses vom Turnen überhaupt Befreite. Die Aufstellungen wurden für das Sommer- und das Winterhalbjahr getrennt gemacht und als 'befreit' alle gezählt, die mehr als drei Monate befreit waren. Der obige Prozentsatz dürfte im Durchschnitt der Anstalten kein ungünstiger sein, wie die Bedingungen für körperliche Übungen in Spandau überhaupt günstig liegen. Wir haben vortreffliche Flußbäder (55 und mehr Prozent Freischwimmer), regen Spielbetrieb, eine Ruderriege, gute Eisbahnverhältnisse und meilenweit ausgedehnte Waldungen unmittelbar vor der Stadt. (Die letzteren werden freilich aus Zeitmangel von den Schülern nur sehr wenig zu größeren Spaziergängen benutzt.) Trotz dieser ausgezeichneten Lage der Dinge betrug für die genannte Zeit die Zahl der Befreiten auf der Oberstufe 22 bis 35 %, also das Doppelte des Durchschnitts der genannten Anstalt. Dazu bemerke ich ausdrücklich auf Grund genauer Kenntnis der Schüler, daß unter ihnen so gut wie keiner war, der sich oder den seine Eltern um den Turnunterricht herumdrücken wollten.

Vergleicht man die Oberstufe mit der Unterstufe, so dürfte die erstere relativ drei- bis viermal so viel Nichtturner zählen wie die letztere. Ich habe den genauen Nachweis dafür leider nur noch für ein Jahr, das Jahr 1905, den ich hier mitteile:

Klassen	Schülerzahl		Davon befreit			
	im Sommer	im Winter	im Sommer		im Winter	
VI	49	50	3	9,3 %	4	10,9 %
V	42	44	4		5	
IV	49	43	6		6	
U III	36	36	3	10,2 %	3	15 %
O III	35	31	4		5	
U II	27	26	3		6	
O II	20	19	7	26,8 %	9	35,3 %
U I	20	19	3		5	
O I	16	13	5		4	

Sehen wir ganz von der besonders ungünstigen O II ab und vergleichen wir nur die O I mit der VI, so finden wir, daß die Oberprima relativ vier- bis fünfmal so viel vom Turnen Befreite zählt wie die Sexta.

Dieses Verhältnis findet seine Bestätigung durch den Bestand am Anfang des Schuljahrs 1910:

Klassen	Schülerzahl	Befreit	%
VI	41	1	5,1
V	48	4	
IV	48	2	
U III	48	3	9,3
O III	44	9	
U II	38	5	
O II	24	2	19,0
U I	21	7	
O I	13	2	

3. Daß an dieser außerordentlichen Steigerung das übermäßige Stubenhocken zu einem sehr großen Teile schuld hat, wird niemand im Ernste bestreiten wollen. Die Sache ist auch ganz erklärlich. Die Schüler der Unterstufe tummeln sich im allgemeinen noch viel im Freien umher, verhelfen so Herz, Lunge, Muskeln und dem gesamten Stoffwechsel einigermaßen zu ihrem Recht und gleichen damit die gröberen Schäden der sitzenden Lebensweise im großen und ganzen vielleicht noch aus. Doch beginnt für alle Schüler schon auf dieser Stufe die Hemmung der normalen Entwicklung: sechs- bis achtstündiges und für viele noch längeres tägliches Sitzen kann für die körperlichen Organe des wachsenden Kindes unmöglich ohne Nachteil sein. Keins dieser Kinder hat einen Körper, wie es ihn bei hinreichender täglicher Bewegung in frischer Luft haben würde; jedes arbeitet sozusagen mit einer physiologischen Unterbilanz. Nun steigen die Anforderungen der Schule von Klasse zu Klasse, ja von Vierteljahr zu Vierteljahr; der urwüchsige Spieltrieb, der jede freie zehn Minuten auszunützen verstand, läßt mehr und mehr nach; die Schüler zeigen bereits im 15. Lebensjahr die Bewegungsarmut der Erwachsenen. Jetzt aber beginnt erst der wichtigste Abschnitt der körperlichen Entwicklung, die Zeit, in der die Schule noch weit mehr als vorher und nachher die Aufgabe hätte, für umfangreiche und durchgreifende körperliche Übung zu sorgen. Wenn doch wenigstens in den drei Klassen Obertertia bis Obersekunda die Zahl der wissenschaftlichen Stunden verringert und die für die körperlichen Übungen vermehrt wäre! Sollte hier nicht wenigstens das Minimum möglich sein, drei wissenschaftliche Stunden mit weiteren drei Turnstunden zu vertauschen? Auch dann wäre noch nicht das eigentlich erforderliche Maß von körperlicher Übung gewährleistet, aber doch schon ein erheblicher Fortschritt erzielt. Wie sollen aber die gegenwärtigen drei Turnstunden, die noch dazu in den meisten außerpreußischen Staaten Deutschlands nicht einmal bestehen, imstande sein, das stetige Anwachsen jener physiologischen Unterbilanz erheblich zu verlangsamen, geschweige denn zum Aufhören zu bringen und gar noch den Fehlbetrag zu ersetzen?

In einer sehr beachtenswerten Arbeit zweier Münchener Ärzte heißt es: 'In der neunten Klasse' — das ist unsere O I — 'ermangelten über viermal mehr Schüler als in der ersten Klasse der eigentlichen körperlichen Übungen'. 'Mit dem Vorrücken in die höhere Klasse nimmt die auf körperliche Übungen verwendete Zeit bedeutend ab. Kein Zählschüler der neunten Klasse erreichte mehr einen Tagesdurchschnitt von einer Stunde für Spiel und körperliche Übungen; in den ersten drei Klassen brachten es dagegen einzelne Schüler noch auf einen Tagesdurchschnitt von 2—2½, ja sogar 3 Stunden.'[1])

4. Wir nehmen im Herbst ein paar Geranien von unserem Balkon und stellen sie den Winter über in den Keller. Holen wir sie gegen Ende des Winters wieder hervor und pflegen sie zunächst im Zimmer, so bedecken sie

[1]) Dörnberger und Graßmann, 'Unsere Mittelschüler zu Hause. Schulhygienische Studie. Nach Erhebungen an Münchener Mittelschulen, veranstaltet durch die Schulkommission des Ärztlichen Vereins München.' München 1908, S. 101.

sich mit Blättern, die, wenn wir dann die Pflanzen im Mai ins Freie stellen, sehr bald verkümmern. Sie fallen ab, und an ihre Stelle treten auffallend kräftigere und stärker gefärbte Blätter. Die Stubenkultur vermochte nur Organe hervorzubringen, die eben den Verhältnissen der Stubenkultur angepaßt waren, in der rauheren Umgebung der freien Natur aber versagten.

Genau so verhält es sich mit den Organen des wachsenden jungen Menschen. Sie werden minderwertig sein, wenn es die Umgebungsverhältnisse sind, unter denen sie sich entwickeln, und werden vollwertigen Umgebungsverhältnissen nicht genügen. So kommt es, daß bei den für den Militärdienst untauglichen ehemaligen Schülern unserer höheren Schulen im Vergleich mit den Untauglichen der übrigen Bevölkerung die Organerkrankungen im engeren Sinn überwiegen, nämlich die der Atmungs- und Blutzirkulationsorgane, des Nervensystems und der Augen.[1]) Besonders kenntlich wird dieser Mangel an körperlicher Ausbildung beim Herzen und bei den Augen. Das Herz nimmt in der Zeit vom 14. bis zum 20. Lebensjahre auf das Doppelte seines Volumens zu und verlangt daher — gerade wie jene Blätter der Geranien während ihres Wachstums dem starken Temperaturwechsel und den kräftigen Luftströmungen der freien Natur ausgesetzt werden müssen, falls sie nicht schwächliche Zimmerpflanzen bleiben sollen — geradeso verlangt das Herz in der Zeit seines Wachstums ganz besondere Betätigung, wenn es den Anstrengungen der militärischen Übungen gewachsen sein soll. Der schwedische Physiologe Henschen hat gezeigt, daß eine durchaus gesunde physiologische Vergrößerung des Herzmuskels — im Gegensatz zu pathologischen Herzerweiterungen — durch rationell betriebenen Skisport eintritt[2]), namentlich wenn dieser Sport in den Jahren des Wachstums getrieben wird. Damit stimmt die Tatsache gut zusammen, daß eingepferchte Tiere im Gegensatz zu den frei herumlaufenden relativ ein kleines Herz haben.[3]) Wir begreifen aber auch die von hervorragender ärztlicher Seite ausgesprochene Ansicht, daß viele aus dem Einjährigenjahr infolge Überanstrengung des Herzens eine dauernde Schädigung ihrer Gesundheit mit fortnehmen.

In der Dezemberkonferenz von 1890 wies der damalige Oberstabsarzt Dr. Werner darauf hin, daß laut den Aushebungslisten die Zahl der Herzfehler bei den zum Einjährigendienst Berechtigten mindestens dreimal so hoch sei wie bei den übrigen Gestellungspflichtigen. Es wäre wünschenswert, daß einmal die entsprechenden Zahlen nicht nur für die zum Einjährigendienst Berechtigten überhaupt, sondern im besonderen für die Abiturienten unserer höheren Schulen, womöglich unmittelbar nach Beendigung der Schulzeit, ermittelt würden. Es ist

---

[1]) Nicolai und Schwiening, 'Über die Körperbeschaffenheit der zum einjährig-freiwilligen Dienst berechtigten Wehrpflichtigen Deutschlands', in den 'Veröffentlichungen aus dem Gebiete des Militärsanitätswesens, herausgegeben von der Medizinalabteilung des Königl. Preuß. Kriegsministeriums', Berlin 1909, S. 175.

[2]) Die gleichen Wirkungen hat der berühmte italienische Physiologe Mosso bei Bergsteigern nachgewiesen.

[3]) Schenckendorffs Jahrbuch 1902.

leider nicht zweifelhaft, daß das Ergebnis noch weit trauriger wäre. Nicolai und Schwiening sagen (a. a. O. S. 59 f.): 'Die fast konstante Zunahme der Herzerkrankungen, je länger der Schulbesuch gewährt hat, ist bei allen vier Hauptschularten ziemlich gleichmäßig nachzuweisen.' Auf der Oberstufe meines Gymnasiums betrug im Jahre 1910 die Zahl der wegen Herzaffektionen dauernd vom Turnen Befreiten 6 von 11, also nahezu 55 %.

5. Fast so trostlos wie die Zunahme der Herzschädigung im Laufe der Schulzeit ist die der Schädigung der Augen. Die Zahl der Kurzsichtigen wächst von 4—15 % in Sexta auf 25—50 % und mehr in Prima. Im Jahre 1889 waren von den zum Einjährigendienst nicht Berechtigten nur 0,31 % wegen schwacher Augen untauglich, von den Berechtigten aber 6,6 %, also 20mal so viel. Von den eingestellten Einjährigen waren außerdem 30 % mit schwachen Augen für den Schieß- und Patrouillendienst minderwertig. Nicolai und Schwiening fanden für die von ihnen untersuchten Jahre (1904 bis 1906) von den ehemaligen Gymnasiasten 47,8 %, von den Oberrealschülern 39,6 % mit Fehlern im Sehvermögen behaftet und fassen ihre Ansicht über diesen Punkt (a. a. O. S. 182) dahin zusammen: 'Die Statistik liefert allgemein so ungünstige Verhältnisse, daß es geboten erscheint, den schädlichen Ursachen, welche auf den höheren Schulen Augenbrechungsfehler, besonders Kurzsichtigkeit hervorrufen, bezw. steigern, weiter nachzuforschen und das Übel mit allen Mitteln zu bekämpfen.'

6. Im Jahre 1905 gab der Generalstabsarzt z. D. Dr. v. Vogl in seiner Schrift: 'Die wehrpflichtige Jugend Bayerns' (S. 75) die Zahl der für untauglich Befundenen unter den in Deutschland zum einjährig-freiwilligen Dienst Berechtigten auf 60 bis 70 % an. Zum Glück scheint sich diese erschreckend hohe Zahl nicht zu bestätigen. Vielmehr glauben Nicolai und Schwiening in ihren offenbar mit großer Sorgfalt und vorsichtiger Kritik angestellten Untersuchungen die Tauglichkeitsziffer der Berechtigten mit nahezu 65 % noch um ein wenig höher als die der übrigen Militärpflichtigen angeben zu können. Indessen gibt uns das noch keinerlei Anlaß zur Zufriedenheit.[1])

Zunächst müßte erwartet werden, daß die Zahl der Tauglichen bei den Berechtigten erheblich höher wäre als bei den Nichtberechtigten: leben sie doch unter weit günstigeren Ernährungs- und Wohnungsverhältnissen. Sodann aber muß doch eine Zahl von 35 % Untauglichen — jeder dritte Mann ein Untauglicher! — überhaupt sehr ungünstig erscheinen und uns anspornen, hier auf Abhilfe zu sinnen. Gerade in den höheren Schulen müßten zuerst die Bedingungen geschaffen werden, daß ihre Besucher, die künftigen führenden Kreise der Nation, ohne jede Benachteiligung der körperlichen Beschaffenheit aufwachsen und den übrigen Bevölkerungsschichten ein Muster an körperlicher Bildung abgeben könnten. Statt dessen steht es gerade hier trotz des etwas günstigeren Prozentsatzes der Tauglichen relativ am schlechtesten. 'Die höheren Untauglichkeitsgrade finden sich häufiger bei den vier Hauptschulen (Gymnasien, Realgymnasien,

[1]) Man vergleiche übrigens die Einwendungen v. Vogls in der Münchener Medizinischen Wochenschrift 1909 Nr. 40 und Schwienings Entgegnung in Nr. 44.

Oberrealschulen, Realschulen) als bei den übrigen Schulen, am häufigsten sind sie bei den Gymnasien und Realgymnasien vertreten.'[1]) Und wie schon (S. 555 f.) gesagt, müssen wir fürchten, daß, wenn man sich nicht auf die Berechtigten überhaupt beschränkte, sondern die Tauglichkeitsziffer im besonderen für die Abiturienten ermittelte — was wohl mit Hilfe der von Nicolai und Schwiening benutzten Zählkarten trotz der von ihnen angegebenen Schwierigkeit[2]) noch nachgeholt werden könnte —, wir müßten fürchten, daß sich dann für diese Gruppe eine noch erheblich geringere Tauglichkeitsziffer ergeben würde. Das folgt nicht nur aus der oben dargelegten Zunahme der Herz- und der Augenfehler im Laufe der Schulzeit, sondern, wie mir scheint, auch aus einer für den ersten Blick höchst merkwürdigen Tatsache, die die genannten beiden Ärzte bei ihren statistischen Untersuchungen entdeckten: 'mit Ausnahme der allergrößten Leute (über 180 cm) stellt sich die Tauglichkeitsziffer der Gymnasiasten in allen Größengruppen ungünstiger als diejenige der anderen Schüler'.[3]) Die Gymnasien haben nämlich mit 62,2 % die geringste Tauglichkeitsziffer, die Oberrealschulen mit 67,7 % die höchste.[4]) Der Unterschied von 5,5 % ist so bedeutend, daß wir ein großes Interesse daran haben, ihn aufgeklärt zu sehen.

Wir brauchen wohl nicht daran zu denken, der Beschäftigung mit den alten Sprachen die Schuld zu geben, obwohl man das wenigstens vermutungsweise bereits ausgesprochen hat.[5]) Eher könnte man meinen, daß auf das Gymnasium im Durchschnitt noch immer etwas besser befähigte Kinder geschickt würden — wenigstens noch damals geschickt worden sind —, während man geneigt wäre, die schwächer begabten, bei denen schon von vornherein an ein Hochschulstudium nicht zu denken ist, den realistischen Anstalten zuzuweisen; die besser Veranlagten, also die mit ausgebildeterem Gehirn, seien aber im Durchschnitt von schwächerem Körperbau, müßten somit auch mehr Untaugliche stellen. Möchte das vielleicht auch richtig sein, so ist doch kaum anzunehmen, daß damit jener große Unterschied in den beiden Tauglichkeitsziffern aufgehellt werden könnte. Ich bin vielmehr geneigt, den Hauptgrund in folgendem zu sehen. Die Schüler der Gymnasien verweilen auf der Schule bei weitem am längsten. Vor dem 17. Lebensjahre verließen dieselbe nur 7,6 %, während von den Oberrealschülern in diesem Alter fast $1/4$, nämlich 24,3 % in das Berufsleben übertraten. Gymnasiasten im 20. Lebensjahre und darüber gab es 31,1 %, Oberrealschüler im gleichen Alter nur 13,1 %.[6]) Da nun aber die Schädigung des Körpers um so größer ist, je länger der Schulbesuch dauert, so müssen die aus den Gymnasien hervorgehenden Berechtigten den größten Prozentsatz Untauglicher aufweisen.[7])

[1]) Nicolai und Schwiening a. a. O. S. 175. [2]) Ebd. S. 11. [3]) Ebd. S. 178. 9. 15 f.

[4]) Vgl. auch oben S. 405 die Ziffern, die sich auf die Augenfehler beziehen.

[5]) Monatschrift für das Turnwesen 1909 S. 241. Auch Nicolai scheint ähnliches zu vermuten, Nicolai und Schwiening a. a. O. S. 169 f.

[6]) Nicolai und Schwiening S. 12.

[7]) Daß die Seminaristen trotz des längsten Schulbesuchs die beste Tauglichkeitsquote zeigen, erklärt sich leicht daraus, daß sich nur die Kräftigsten von ihnen zum einjährigen Dienst melden (ebd. S. 9. 13).

Wir dürfen nun aber die von Nicolai und Schwiening festgestellte Tatsache umgekehrt verwenden und in der geringeren Tauglichkeitsziffer der Gymnasiasten einen neuen Beweis dafür sehen, daß der Schulbesuch den Körper je länger je mehr schwächt, daß wir zugunsten der geistigen Ausbildung mit unseren körperlichen Kräften Raubbau treiben.

Wir müssen daher dem Generalarzt Meisner beipflichten, wenn er sagt: 'Immer und immer ist es und bleibt es in der Hauptsache nicht die Großstadt, nicht die Degeneration der Eltern, sondern der Einfluß der Stubenarbeit, der die Tauglichkeit herabsetzt, und je länger auf unseren höheren Schulen diese Arbeit in geschlossene Räume und Turnhallen gebannt ist, desto mehr schwillt der Anteil der Schuld der Schule an der Untauglichkeit unserer Schüler.'[1])

Gerade diese Tatsache muß in das hellste Licht und in den Vordergrund des Interesses und der Erörterungen gerückt werden, die Tatsache, daß der körperliche Zustand unserer Schüler auf der Oberstufe am ungünstigsten ist. Das ist es, was wir Schulmänner meist noch nicht wissen oder doch nicht glauben. Und doch ist das ein Punkt, der dem Pädagogen ganz unabhängig von der Frage der Wehrfähigkeit die größte Sorge machen müßte, der seinem pädagogischen Gewissen um so weniger Ruhe lassen dürfte, je mehr ihm römische Kraft und griechische Schönheit nicht bloß hohle Formeln, sondern lebendige Begriffe und erstrebenswerte Ziele sind.

7. So wenig wie in weitere Kreise der Lehrerwelt lebendige Vorstellungen über die Schädigungen der sitzenden Lebensweise gedrungen sind, so wenig hat man dort eine deutliche Anschauung von der Heilkraft reichlicher körperlicher Übung. In England hat die Tuberkulose in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts um die Hälfte der Fälle abgenommen, parallel mit der Zunahme der Bewegungsspiele, deren fleißiger Betrieb um die Mitte des Jahrhunderts begann und seit 1870 blüht. Sehr bemerkenswert ist ein Artikel des französischen Patrioten Generalmajors a. D. v. Gersdorff in der 'France militaire' 1909.[2]) In Frankreich schreiten Tuberkulose und Alkoholismus fort, die Körpergröße nimmt ab, die Geburtenziffer sinkt. In St. Cyr nimmt man gegenwärtig Zöglinge mit 1,54 m Körpermaß und 44 kg Gewicht auf. 1904 wurden 23205 Schwächlinge aus dem Militärdienst entlassen. Vor hundert Jahren war Schweden so im Niedergang. Jetzt sind dort Alkoholismus und Tuberkulose fast verschwunden. Die durchschnittliche Körpergröße ist von 1,67 im Jahre 1840 auf 1,70 im Jahre 1890 gestiegen, die durchschnittliche Lebensdauer von 41 Jahren auf 50. Untaugliche zählte man 1851 35,7 %, 1895 nur noch 21,7 %, während bei uns in Deutschland heute, wie Schwiening feststellt[3]), sicher nicht weniger als 40 % Untaugliche vorhanden sind.

Man meint vielleicht, jene wunderbaren hygienischen Fortschritte seien ganz überwiegend der energischen Bekämpfung des Alkoholismus zu danken. Aber im Kampfe gegen diesen Blutsauger ist gerade ausgiebige körperliche Be-

[1]) In einem Aufsatz über 'Wehrfähigkeit und Schule' in Schenckendorffs Jahrbuch 1906 S. 5. [2]) S. 'Körper und Geist', Jahrgang 1909, S. 374.

[3]) Münchener Medizinische Wochenschrift 1909 Nr. 44.

tätigung das beste Mittel. Wer irgendeinen Sport treibt, weiß, daß er sich mit viel Alkoholgenuß schlechterdings nicht verträgt. Und daß im besonderen die im schwedischen Turnen so stark betonte Gymnastik des Atmens der trefflichste Bundesgenosse gegen die Tuberkulose ist, das steht in ärztlichen und turnerischen Kreisen heute fest: ist doch gerade dieser Teil des schwedischen Turnens in unserer neuen 'Anleitung für das Knabenturnen' (1909) stark berücksichtigt worden.

8. Wer eingesehen hat, daß wir unser gegenwärtiges Erziehungssystem unmöglich aufrecht erhalten können, blickt mit Neid auf die körperliche Entwicklung der englischen und amerikanischen Jugend. Gewiß, dort tut man des Guten zuviel, und die geistige Ausbildung kommt zu kurz weg. Aber auch wir übertreiben, nur nach der anderen Seite. Sollte es denn nicht möglich sein, einen Mittelweg zu finden? Könnten wirklich nicht drei von den wissenschaftlichen Wochenstunden durch weitere drei Turnstunden ersetzt werden, wie das schon oben (S. 554) wenigstens für drei Klassen als Notbehelf vorgeschlagen wurde?

Sicherlich wären sechs wöchentliche Stunden für körperliche Übungen ein erheblicher Fortschritt, aber ausreichend, um gesunde Verhältnisse herzustellen, wären sie nicht. Dazu brauchen wir etwa zwei Stunden täglich. Indessen: es muß ja nicht gleich alles auf einmal sein. Fragen wir also nach der Möglichkeit jenes Eintauschs von drei weiteren Turnstunden gegen drei wissenschaftliche.

Da gibt es nur die Antwort: aussichtslos. Sowie die Frage ernstlich aufgeworfen würde, würde der heftigste Kampf darüber entbrennen, welche Fächer denn die drei Stunden hergeben sollten. Man braucht sich nur an die Schwierigkeiten zu erinnern, denen schon die Einführung der dritten Turnstunde in Preußen begegnete. Damals wurde zu ihren Gunsten die siebente Lateinstunde abgeschafft. Bald aber sah man sich genötigt, sie wieder einzuführen und durch die Stundenvermehrung den Nutzen der dritten Turnstunde wieder abzuschwächen. Sogar in der Volksschule (in Berlin) haben sich vor kurzem ähnliche Schwierigkeiten bei der geplanten Ansetzung einer dritten Turnstunde erhoben.

Daß wir hier an einem äußersten Punkte angelangt sind, zeigen die geringen Erfolge der Freunde der körperlichen Ausbildung in den letzten 20 bis 30 Jahren. Nach den Beschlüssen der Dezemberkonferenz von 1890 sind die körperlichen Übungen tägliche Aufgabe. Der Kaiser selbst hatte das Mißverhältnis festgenagelt, das zwischen den 25000 Schul- und Arbeitsstunden und den 660 Turnstunden bestand, die ein Schüler nach Durchlaufen einer höheren Schule gehabt hatte. Und schon vor 28 Jahren, im Jahre 1883, wünschten die allgemeinen Vorschriften für Elsaß-Lothringen, daß für die körperlichen Übungen durchschnittlich acht Stunden in der Woche angesetzt würden. Fromme Wünsche! Eine einzige Turnstunde mehr, und außerhalb Preußens auch die noch nicht einmal, in Württemberg und Baden seit kurzem ein obligatorischer Spielnachmittag, der dafür in Preußen[1]) nicht möglich ist, und ganz neuerdings (seit Michaelis 1910) in Preußen fünf Minuten Freiübungen an den nicht mit einer

[1]) Vgl. dazu die Rede des Kultusministers im preußischen Abgeordnetenhaus vom 21. April 1910, Stenogr. Bericht S. 4426 f.

Turnstunde besetzten Tagen, was aber zum Teil sehr heftigem Widerstand begegnet und noch keineswegs eine gesicherte Einrichtung ist —, das sind die — in Anbetracht des Notwendigen — winzigen Zugeständnisse, die man den unermüdlichen Befürwortern besserer Körperbildung gemacht hat. Zeitschrift um Zeitschrift und Verein um Verein, Versammlung um Versammlung von Schulmännern und Ärzten stellten sich in den Dienst der guten Sache, eine Unsumme von Arbeit wurde geleistet, um die bestehende Notlage auch den Außenstehenden sichtbar zu machen: es nützte alles nichts.

Und gesetzt auch, es gelänge, eine oder selbst ein paar Stunden den jetzt herrschenden wissenschaftlichen Fächern zu nehmen, dann sind nicht minder, als die körperlichen Übungen neue geistige Disziplinen gewillt und bereit, die Lücken auszufüllen: Biologie, physikalische und chemische Schülerübungen, Staats- und Volkswirtschaftslehre usw. Es kann auch nicht bestritten werden, daß sie mit sehr gewichtigen Gründen aufmarschieren. Wie kann man da die Hoffnung hegen, über den gegenwärtigen Mangel an körperlicher Übung hinwegzukommen? Die geistigen Interessen der verschiedensten Arten sind zu mächtig und zu wichtig, und die Sorge um unsere geistige Stellung in der Welt ist zu groß. Wir sind hier an einem Ende, vor einer unübersteiglichen Wand. Wollen wir weiter, so müssen wir einen ganz anderen Weg einschlagen. Ein solcher ist auch wirklich möglich. Gehen wir ihn, so werden wir an Höhe unserer geistigen Kultur nicht nur nichts verlieren, sondern sogar in noch gar nicht absehbarem Maße gewinnen, zugleich aber wird dem Körper endlich sein volles Recht werden.

9. Wir gewinnen den freien Ausblick auf diesen Weg, wenn wir uns die Frage vorlegen: von wem hängt denn die Höhe der geistigen Kultur unseres Volkes in erster Linie ab? Die Antwort kann nicht zweifelhaft sein: von den in vorderer Linie Tätigen, den Führenden und Schaffenden auf allen Gebieten öffentlicher und privater Tätigkeit. Das sind aber im allgemeinen gut für diese Tätigkeit Befähigte oder sollten es doch sein. Und zugleich ist es nur ein kleiner Teil der Gebildeten. Könnten wir Einrichtungen treffen, um für diese Führer jeweilig einen hinreichenden Ersatz von hervorragend Beanlagten und auf die beste Weise Ausgebildeten bereit zu halten, so würden wir damit für die Erhaltung und Förderung unseres Kulturzustandes, soweit sie vom Erziehungswesen überhaupt abhängt, auf die denkbar beste Weise sorgen. Dagegen wäre es vom volkswirtschaftlichen Standpunkt aus Luxus, wenn wir darüber hinaus die große Mehrzahl der nur mit durchschnittlichen Gaben Ausgestatteten so ausbilden wollten, als sollten sie ebenfalls Führer werden. Und der Luxus würde zur Verschwendung, wenn wir diese Ausbildung nur auf Kosten der Kraft und Gesundheit des Körpers ermöglichen könnten, wie es eben bei uns tatsächlich geschieht.

Steigern wir also die wissenschaftliche Bildung der für die Wissenschaften wirklich Begabten, lassen wir dafür aber in der unnatürlichen Hochschraubung des Durchschnitts nach, so schädigen wir unsere geistige Stellung in der Welt nicht nur nicht, sondern heben sie noch.

Nun würde es freilich heißen, die Austreibung des Teufels durch Beelzebub empfehlen, wenn jene Steigerung der Ausbildung der Hochbegabten nur durch Verlängerung ihrer Arbeitszeit oder doch nur durch volle Ausnutzung der jetzigen Stundenzahl zu erreichen wäre. Dann müßte ja bei erhöhter geistiger Anstrengung die körperliche Ausbildung dieser Schüler auf dem gegenwärtigen tiefen Stand bleiben und sich das Verhältnis der beiden sogar noch ungünstiger stellen als jetzt. Eine solche Besorgnis ist aber ganz unbegründet. Vereinigen wir nämlich die Gutbegabten in besonderen Schulen, so können sie — ohne jede Überanstrengung — in jeder Stunde mehr als das Doppelte von dem erarbeiten, was heute in der gleichen Zeit geboten wird. Und darum ist es leicht möglich, die Zahl der täglichen wissenschaftlichen Unterrichtsstunden um eine zu vermindern und doch noch Jahr für Jahr zwei der gegenwärtigen Pensen zu erledigen. Wir kämen dann auf vier wissenschaftliche Stunden täglich und könnten nun zwei Stunden für körperliche Übungen ansetzen.

Die weit gründlichere und umfassendere Ausbildung der vorzüglich Begabten in Sonderschulen ermöglicht nun aber auch die gleiche Veränderung in der Stundenverteilung für die auf den Normalschulen bleibenden Schüler: auch hier können wir mit vier wissenschaftlichen Stunden auskommen und zwei Stunden den körperlichen Übungen einräumen.

10. Der hier umrissene Plan, den ich zuerst 1904 entwickelt habe, ist bisher in der Fach- und in der Tagespresse nur nach der Seite der geistigen Bildung hin erörtert worden, auf die nicht minder wichtige der körperlichen Erziehung, die ich in jener Schrift allerdings auch nicht so stark hervortreten ließ, ist man nicht eingegangen.[1]) Diese Blätter möchten nun aber zur Erörterung gerade der letzteren Frage anregen. Zwar kann sie nicht unabhängig von jener behandelt werden. Da aber dort kaum noch etwas erheblich Neues zu dem Für und Wider der Sondererziehung der Gutbegabten beigebracht werden kann, so dürfte es an der Zeit sein, einmal die andere Seite der Sache in den Vordergrund zu rücken. Vielleicht daß mancher, den jene gleichgültig ließ oder bedenklich machte, an dieser die vaterländische und menschheitliche Bedeutung des ganzen Problems erkennt.

Ich bitte nun, hinsichtlich der Einwände, die sich gegen den Vorschlag der Absonderung der hervorragend Befähigten wohl bei vielen regen werden, auf die angeführten Abhandlungen verweisen zu dürfen. Dort ist ausführlich gezeigt, daß wir die Gefahr des Hochmuts der Ausgewählten nicht zu fürchten brauchen; daß die Sorge, den Klassen der Normalschulen würden die fortreißenden Elemente entzogen und dem Lehrer die Lust am Unterricht vergällt, unbegründet und ungerecht ist; daß die Auswahl der Schüler gerade für die

[1]) Petzoldt, Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Sonderabdruck aus den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik, Leipzig 1905. Unter dem gleichen Titel habe ich im Feuilleton der Vossischen Zeitung 1908 Nr. 221 vom 12. Mai einen Artikel veröffentlicht, der sich mit den beiden am häufigsten erhobenen Einwänden beschäftigt. Eine ausführliche Erörterung aller wesentlichen Einwände ist im ersten Hefte des gegenwärtigen Jahrgangs der Neuen Jahrbücher für Pädagogik erschienen.

ersten Versuche keine größeren Schwierigkeiten machen wird — hat man doch sogar in Volksschulen, z. B. in Mannheim und Charlottenburg, schon Sonderklassen für Begabte eingerichtet —[1]; daß gesundheitliche Nachteile bei dem schnelleren Fortschritt im Unterricht nicht zu fürchten sind; daß im Gegenteil die volle Anspannung der nach ausgiebiger Betätigung verlangenden geistigen Kräfte sogar eine günstige Rückwirkung auf das körperliche Befinden haben muß usw. Dort ist aber auch gezeigt, wie sehr die hervorragend Befähigten für das bisherige Schulsystem die Stiefkinder sind; wie sie darin in ihrer geistigen Bildung und in ihrem Charakter geschädigt werden müssen; wie alles, was der einsichtige Lehrer zu ihrer besonderen Förderung tut, nur Notbehelf sein kann; und wie die Gesamtheit ebenfalls Schaden leidet, wenn die besten Köpfe eine in Anbetracht ihrer Fähigkeiten nur mangelhafte Erziehung erhalten; wie also nicht nur die Gerechtigkeit, das *Suum cuique,* sondern auch das Gemeinwohl die Sondererziehung der Begabten fordert.

Hier dagegen mögen noch ein paar Punkte berührt werden, die mit der oben hervorgehobenen Seite der Frage in engerem Zusammenhange stehen.

11. Man könnte vielleicht fürchten, daß täglich zweistündige körperliche Übungen so große Ermüdung im Gefolge haben müßten, daß darunter die häuslichen Arbeiten der Schüler leiden würden. Das wäre aber völlig unbegründete Sorge, weil sich der Körper vollständig dem täglichen Übungsmaß anpassen und daher keine größere Ermüdung als durch irgendwelche andere regelmäßige Tätigkeit eintreten wird. Jeder, den sein Beruf zum reichlichen Stubenhocken nötigt, der sonst aber gesund ist, kann etwa bei einem Ferienaufenthalt in den Alpen erfahren, wie rasch der Körper für verhältnismäßig außerordentliche Leistungen zu trainieren ist. Es würde daher neben den vier wissenschaftlichen und den zwei turnerischen Stunden noch zwei- bis dreistündiges häusliches Arbeiten recht gut ertragen werden, und auch noch hinreichend Zeit für allerlei private Lieblingsbeschäftigungen übrig bleiben.

Weniger als zwei Stunden für körperliche Übungen dürfen wir nicht ansetzen — höchstens wäre daran zu denken, daß man den Sonnabendnachmittag ganz frei gäbe, in der Erwartung, daß er zu größeren Spaziergängen, Schlittschuhpartien usw. verwendet werde. Zwei Stunden sind nötig, damit Turnen und Spiel täglich, jedes etwa eine Stunde getrieben werden kann und hinreichend Zeit für Übungsmarsch und Kriegsspiel, Schwimmen und Rudern, für Schlittschuh- und Skilauf usw. zur Verfügung ist. Für größere Unternehmungen müssen natürlich Stunden verlegt werden; das wird sich je nach Ort, Jahreszeit und Individualität der Lehrer von selbst ergeben.

12. Von so reichlichen körperlichen Übungen dürfen wir die günstigsten Folgen nicht nur für die Gesundheit, Kräftigung und Abhärtung der jugendlichen Körper erwarten, sondern auch für eine gesteigerte Entwicklung jugendlich frohen Treibens, echter Kameradschaftlichkeit, freiwilliger Einordnung in die

[1]) Vgl. die vortreffliche Schrift des Kieler Stadtschulrats Dr. Poppe: 'Das Mannheimer Volksschulsystem'. 1910.

Zwecke einer Gesamtheit, also echter Disziplin, und mit alledem endlich auch — was uns sehr not tut — einer größeren Anhänglichkeit an die Schule, wovon wieder auf den wissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb und die Erreichung des gesamten Erziehungszwecks die vorteilhafteste Rückwirkung ausgehen muß.

Welcher Unterschied zwischen der Stimmung unserer Primaner gegenüber der Schule und der gleichaltrigen, ihnen entsprechenden beiden ersten Jahrgänge des amerikanischen Colleges! Darüber waren alle die Herren einig — Amerikaner wie Deutsche, die das amerikanische Unterrichtswesen durch eigene Anschauung kennen gelernt hatten und von ihren Erfahrungen in dem vom Präsidenten Wheeler im Winter 1909/10 an der Universität Berlin abgehaltenen Seminar berichteten —: drüben besteht die größte und wärmste Anhänglichkeit an die Schule. Wheeler selbst betonte das mehrfach nachdrücklich und gebrauchte wiederholt die Worte: 'Der Amerikaner «liebt» sein College. Zeitlebens fühlt er sich durch ein enges festes Band an diese Stätte seiner Bildung geknüpft und verfolgt mit dem größten Interesse ihre weitere Entwicklung.' Unsere Schüler dagegen zeigen zwar im späteren Leben oft genug auch noch einige Anhänglichkeit an ihr Gymnasium, schwerlich aber sehnen sie sich dahin zurück, und solange sie noch darin sind, kennen sie der Mehrzahl nach kein innigeres Verlangen als: 'Ach, wäre ich doch schon heraus!' Das liegt daran, daß sie sich nach ihrem eigenen Ausdruck auf der Schule fast immer 'unter Druck' befinden. Ich kann nicht umhin, das als Tatsache und diesen Ausdruck als treffende Bezeichnung der Tatsache anzuerkennen. Sie sind in einem starken Zwang und haben doch ein großes Bedürfnis nach Freiheit.

Dieser Zustand des 'Druckes' hat sich in den letzten Jahrzehnten mit dem schnellen Wachstum unserer höheren Schulen und der häufigen Überfüllung der Klassen immer mehr zugeschärft. In den unteren Klassen mit ihren oft 40 bis 50 und noch mehr Schülern fließen schon die beiden Quellen der späteren Unzufriedenheit reichlich. Der Lehrer kann sich mit den meisten Schülern nicht eingehend genug beschäftigen, schon der Zeit nach nicht, geschweige denn, daß er genügend auf ihre Eigenart Rücksicht nehmen könnte. So werden Schüler, die zur Zerstreutheit neigen und sich leichter ablenken lassen, nicht hinreichend zum Aufmerken erzogen, zur geistigen Disziplin, dieser wichtigen Voraussetzung für gleichmäßiges Fortschreiten. Die unausweichlichen Folgen davon sind das schon frühzeitige Entstehen von Lücken, das Sinken des Interesses am Gegenstand und eine immer stärkere Mitarbeit des Hauses, um den Schüler nicht völlig abfallen zu lassen. Der Lehrer muß vorwärts drängen, um sein Pensum zu erledigen, die Eltern arbeiten mit dem Jungen häufig stundenlang — was die Lehrer oft nicht wissen oder nicht glauben —, oder sie bezahlen teure Nachhilfestunden, und so ist nicht selten schon der Quartaner 'unter Druck' und das Elternhaus nicht minder.[1]) Daß das letztere von einem solchen Schulbetrieb nicht entzückt ist, wird man leicht verstehen, und daß diese Mißstimmung mehr und mehr in der öffentlichen Meinung zur Geltung kommt, ist das Natürlichste von der Welt.

---

[1]) Vgl. dazu 'Sonderschulen' S. 2 und 45 und Voss. Zeitung a. a. O.

Sehr begreiflich auch, daß man ungerechterweise die Lehrer entgelten läßt, was das System verschuldet. Sicher ist das ungerecht. Um 40 bis 50 Schüler angemessen zu beschäftigen und in der Mehrzahl gleichmäßig dem vorgeschriebenen Pensum entsprechend zu fördern, ist kein gewöhnliches Maß von Gewandtheit erforderlich. Es ist aber ungerecht, anzunehmen, daß die Gewandtheit im Lehrerstande in höherem Grade vorhanden und weiter verbreitet sei als in anderen Ständen. Über diese Ungerechtigkeit sich zu entrüsten, wäre aber wieder ungerecht. Denn wenn es noch nicht einmal den Lehrern zum Bewußtsein gekommen ist, daß in der weitverbreiteten Überfüllung der Klassen und der dadurch gesteigerten häuslichen Arbeit der Hauptgrund für die wachsende Erbitterung liegt, wie kann man da von den Außenstehenden eine richtige Beurteilung der Verhältnisse erwarten!

Die Lücken im Wissen sind wie ein fressendes Geschwür. Sie haben die natürliche Tendenz, sich zu vergrößern, weil das, was sich später auf die nicht gewußten Dinge stützen soll, auf unsicheren Grund gebaut wird und daher leicht selbst wieder einfällt. Mit dem Aufrücken in höhere Klassen bleiben also die Lücken im Wissen des Durchschittsschülers für gewöhnlich nicht nur bestehen, sondern wachsen noch. Wohl nimmt er mit zunehmender Einsicht manchen Anlauf, sie auszufüllen, aber seine ebenfalls lückenhafte Willensbildung ist der Größe dieser auch wirklich nicht kleinen Aufgabe meistens nicht gewachsen. Er bleibt also 'unter Druck'. Der Fächer sind zu viele und der täglichen Stunden, und schon die Forderungen jedes Tages verlangen einen ganzen, lückenlosen Mann. Jede Klassenarbeit wird zu einer schweren Prüfung, die ihre Schatten vorauswirft und folgen läßt, jede Stunde, in der Rechenschaft über eine häusliche geistige Leistung verlangt oder eine improvisierte Leistung auf Grund vorausgesetzten Wissens gefordert wird, droht mit 'Abfallen'. In der Tat, ist das nicht Druck?

Wären wenigstens noch die Fächer, für die der Durchschnittsschüler größeres Interesse hat, und die ihm leichter fallen, auch immer die ausschlaggebenden für ihn! Aber die Gabelung hat ja eben erst hier und da angefangen. Oder gäbe wenigstens der für den Durchschnittsschüler acht- bis zehnstündige Arbeitstag Zeit und Gelegenheit zu reichlicher körperlicher Ausarbeitung im fröhlichen kameradschaftlichen Beisammen! Aber dann dürfte er eben nicht acht- bis zehnstündig sein.

Ist also nicht zuzugeben, wenn wir die Sache nüchtern betrachten, und lieber der Wahrheit ins Gesicht sehen, als in falschen Illusionen gefangen bleiben, ist es nicht zu verstehen, daß der Schüler, wie er nun einmal im Durchschnitt ist, seine Schule nicht eben lieben kann?

Die Tausende, die in solcher Mißstimmung alljährlich aus unseren höheren Schulen auf die Universitäten und in das große Leben hinübertreten, die geben dann den Boden ab für die Saat des Hasses, mit dem eine schiefe Beurteilung der tatsächlichen Verhältnisse ungerechterweise den Lehrerstand bedenkt.[1]) Die

[1]) Vgl. den Aufsatz Münchs über die 'deutschen Oberlehrer und das deutsche Publikum' im 1. Heft des vorigen Jahrgangs der Zeitschrift für das höhere Schulwesen Preußens.

Lehrer sind heute nicht besser, aber auch nicht schlechter, als sie vor fünfzig Jahren waren, sind Menschen, nicht anders als andere Menschen auch. Bei ihnen liegt der Fehler nicht, wenigstens nicht ein abstellbarer, hier in Frage kommender: in dem System liegt er vielmehr, das mit dem Massenbetrieb notwendigerweise gegeben ist, wenn die Ziele nicht herabgesetzt werden sollen: in dem Hochdrucksystem; in dem falschen Verhältnis von geistiger und körperlicher Betätigung, von Gebundenheit und Freiheit.

13. Dieses System hat weiter den Nachteil, auch die Schüler, die mühelos durch die Klassen gehen, nicht an sich zu fesseln; ja, je mehr es seine Eigenart entwickelt, um so mehr muß es die guten Köpfe vernachlässigen und damit zurückstoßen. Auch sie befinden sich unter einem Druck: unter dem der Langeweile, der Öde, des nicht hinreichenden Angespanntseins. Ist es da zu verwundern, daß uns in ihnen nicht eben Verteidiger erwachsen? Sie sind die Kritiker und Spötter auf der Schulbank, die Bildner und hauptsächlichen Träger der öffentlichen Schülermeinung, die Verfasser der oft recht instruktiven Bierzeitungen. Und wenn sie später auch ruhiger und gerechter denken lernen, hängen bleibt genug, und in vielem hatten sie ja auch recht. Auch sie haben sich aus der Schule hinausgesehnt, die ihrem hungrigen Geiste nicht genügen konnte. Wie sollten sie ihr besonders dankbar sein?

Geben wir aber solchen Geistern hinreichende Nahrung, was nur in Sonderschulen für sie geschehen kann, so wird ihr volles Interesse der Schule gehören. Und mit einem anderen festen Bande werden wir sie an sie fesseln, wenn wir ihren Körper so stark und gewandt machen, wie es seine Anlage gestattet, und wenn wir bei Turnen und Spiel, bei Rudern und Wandern den Keimen echter Freundschaft und guter Kameradschaft reichliche Gelegenheit zur Entfaltung bieten.

Schulen, die in dem geforderten Verhältnis Körper und Geist pflegen, die von dem Schwachen nicht mehr verlangen, als er leisten kann, und den Starken voll nach dem Maße seiner größeren Kräfte anspannen, müssen die Schüler glücklich machen, die Eltern beruhigen und dem Vaterlande Männer und Frauen erziehen, die seine Bedeutung für die ganze Menschheit nicht nur aufrecht erhalten, sondern es noch weit wichtiger für sie machen werden.

[In Petzoldts Aufsätzen, den früheren und dem jetzigen, sind wichtige Fragen mit Entschlossenheit gestellt und in Angriff genommen. Eine daran anknüpfende, in ihren Ergebnissen allerdings stark abweichende Behandlung desselben Gegenstandes durch den Herausgeber dieser Jahrbücher wird das erste Heft des folgenden Bandes bringen.]

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

FRANZÖSISCH UND ENGLISCH AUF GYMNASIEN

So lebhaft ich sonst den von Cauer (oben S. 422 ff.) ausgesprochenen Gedanken zustimme, in einem Punkte muß ich ernste Bedenken geltend machen. Er schlägt vor, am Gymnasium von Obersekunda an aufwärts das Französische ganz wegfallen zu lassen, zwei Stunden Englisch dafür einzusetzen und die eine frei werdende Stunde etwa den alten Sprachen oder der alten Geschichte zuzuwenden.

Daß es an sich mißlich ist, ein angefangenes wissenschaftliches Lehrfach nachher aufzugeben, bevor man auf den elementaren Grundlagen fruchtbringende Erkenntnis aufbauen kann, sehen wir an den beschreibenden Naturwissenschaften; der Forderung, sie den modernen Anschauungen entsprechend im Unterrichte zur Geltung zu bringen, sucht man mit einiger Mühe gerecht zu werden, indem man den Elementarunterricht wissenschaftlich durchdringen lassen will. Bei einer neueren Sprache, die ja auch auf praktischen Gebrauch gerichtet sein soll, würde das schwierig genug sein. — Ferner wissen wir ja aus Erfahrung, wie schwer es ist, Schüler in einem Lehrfache, das nicht bis zum Abschluß durch eine Prüfung fortgeführt wird, zu nachhaltiger Arbeit und ihr entsprechenden Leistungen zu bringen. Das Mittel, etwa die bei der Versetzung nach Obersekunda erreichten Leistungen im Französischen auf dem Reifezeugnis zu bescheinigen, ist nicht sehr zu empfehlen; das Zeugnis besagte dann zweierlei, erstens den tatsächlich zur Zeit der Prüfung erworbenen Stand der Leistungen, zweitens etwas, was früher einmal gewesen ist, aber jetzt doch von der Kommission nicht recht mehr bezeugt werden kann.

Am schwersten aber wiegen die inneren Bedenken, die an das zuerst geäußerte anknüpfen. Soll eine neuere Sprache annähernd die gleiche Bedeutung für das Geistesleben unserer Jugend gewinnen wie die alten, so müssen wir unsere reiferen Schüler, nachdem sie die elementaren Schwierigkeiten überwunden haben, durch tiefere Lektüre in die Kultur des fremden Volkes einführen. Darauf verzichten wir, wenn wir das Französische nach der Untersekunda aufhören lassen, und jeder, der in den oberen Klassen auch nur etwa Thiers, Chuquet, Taine und Lanfrey, oder anderseits Racine und Molière gelesen hat, weiß, welch reichen geistigen Ertrag er damit preisgeben würde. Dafür aber in dem zweistündigen englischen Unterricht Ersatz zu finden, wird in so knapper Zeit nicht möglich sein.

So erhalten wir zwei mehr oder minder mühsame Anfänge, ohne auf einem der beiden Gebiete wirklich zu wertvollem, bleibendem Gewinn zu gelangen. Dem gegenüber erscheint die Unzuträglichkeit, daß erwachsenere Schüler eine Weile vier Sprachen nebeneinander betreiben, denn doch als das geringere Übel, zumal es ja bis zu einem gewissen Grade in der Hand der Direktoren und Lehrer liegt, unfähige Schüler von dem zu schwer belastenden fakultativen Unterricht fernzuhalten. In Hannover war früher das Englische in oberen Klassen obligatorisch, und es gab Schüler, die freiwillig selbst an Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittagen noch Hebräisch lernten; selbst diese 'Überbürdung' hat ihnen nicht geschadet, sie leben noch.

Muß man aber einer von beiden neueren Sprachen den Vorrang im Gymnasialunterricht einräumen, so wird das Französische doch seinen alten Platz behaupten; für den internationalen Verkehr steht es dem Eng-

lischen im wesentlichen gleich; die Einflüsse der französischen Kultur aber sind für uns wie die älteren so auch die nachhaltigeren.

Auch darauf mag noch hingewiesen werden, daß der zwar tatsächliche, aber doch unliebsame Einschnitt nach Untersekunda unserer Vollanstalten durch die von Cauer vorgeschlagene Maßregel noch vertieft werden würde. ANTON FUNCK.

Nachwort der Redaktion. Dieser von befreundeter Seite erhobene Einwand greift in der Tat denjenigen Punkt heraus, der auch uns als der entscheidende erscheint. Was dem einen Fache recht, ist dem andern billig. Den Ansprüchen der Biologie, weiter der Geographie, auch am Gymnasium im Lehrplan der oberen Klassen Aufnahme zu finden, werden wir auf die Dauer nicht mit gutem Gewissen widerstehen können, wenn wir nicht auch an anderen Stellen zeigen, daß es uns mit der Herausarbeitung der Eigenart dieser Schule durch deutliches Hervorheben der Hauptfächer ernst ist. Und um dahin zu gelangen, muß vor allem eben diese Grundanschauung, dieses Vorurteil fallen, daß alles, was an sich wichtig und wissenswert ist, in unmittelbarer Beschäftigung auf der obersten Stufe versammelt sein und als Besitzstand in der Reifeprüfung oder doch im Zeugnis nachgewiesen werden solle. Die Lehrer des Französischen können sich ein großes Verdienst erwerben, nicht nur um das Gymnasium, sondern um eine gesundere Gestaltung unseres Schulwesens überhaupt, wenn sie mit dem Beispiele vorangehen, das eigene Fach zugunsten des Charakters der Schule, an der sie es vertreten, zu beschränken.

Daß die neueren Sprachen für das Geistesleben unserer Jugend die gleiche Bedeutung gewinnen wie die alten, ist auch mein Wunsch; aber nicht am Gymnasium, sondern an den realistischen Anstalten. Wer das eine haben will, muß das andere hingeben; man kann nicht den Kuchen kaufen und den Groschen behalten. Daß sie das doch versuchte, war der verhängnisvolle Fehler der preußischen Schulpolitik im XIX. Jahrh. Übrigens ist ja mit unserem Vorschlage für das Französische nicht gesagt, daß es aus dem Interessenkreise der Primaner ganz verschwinden solle. Je mehr Lust daran der frühere Unterricht in ihnen geweckt hat, desto häufiger werden sie nachher noch aus freien Stücken zu französischer Lektüre greifen, sei es Anregungen folgend, die der deutsche oder der Geschichtsunterricht gibt, oder nur um der Unterhaltung willen. Vielleicht wäre es, um dies zu erleichtern, und zugleich mit Rücksicht auf das letzte von Funck erwähnte Bedenken, besser, die Grenze, wo Französisch aufhört und Englisch anfängt, zwischen Obersekunda und Prima anzusetzen. P. C.

ERSTER ALTPHILOLOGISCH-ARCHÄOLOGISCHER FERIENKURS IN GIESSEN 5.—7. OKTOBER 1911

Als Ergänzung zu dem schon seit geraumer Zeit bestehenden bayrisch-hessischen archäologischen Ferienkurs hat die großherzoglich hessische Regierung an der Landesuniversität Gießen einen Fortbildungskursus ins Leben gerufen, der alle zwei Jahre stattfinden soll und 1911 zum ersten Male vor etwa 50 zum größten Teil von der Regierung entsandten Oberlehrern und Assessoren abgehalten wurde.

Von den dabei gehaltenen zwei- bis dreistündigen Vorlesungen wird die von Prof. Immisch (Gießen) 'über sprach- und stilgeschichtliche Parallelen zwischen dem Griechischen und Lateinischen' in der ersten Abteilung dieser Jahrbücher gedruckt werden.

Prof. Körber (Mainz) gab an der Hand einer Reihe von bemalten Papierabklatschen 'römischer Inschriften des Mainzer Museums' einen Überblick über Hilfsmittel, Aufgaben und Ergebnisse der Epigraphik in den Rheinlanden, besonders in Mainz.

'Neue literarische Papyri' besprach Prof. Körte (Gießen), indem er nach einleitenden Bemerkungen über die Geschichte der Papyrusgewinnung und -forschung die für Epos (Hesiod, Kallimachos, Euphorion), Lyrik (Archilochos, Alkaios, Sappho, Korinna, Pindar) und Drama (Phrynichos, Sophokles, Euripides, Epicharm, Menander) wichtigsten Funde nach ihrem Inhalt und ihrer Bedeutung für Literaturgeschichte

(z. B. die neuen Gattungen des kitharödischen Nomos und der kynischen Moralpredigt) und Sprache charakterisierte. Gegenüber der Poesie treten die Funde bisher unbekannter Prosaschriften (Didymos, Antiphon, Oxyrhynchoshistoriker) merklich zurück, weil uns die wichtigsten Werke der Prosaliteratur in der handschriftlichen Überlieferung des Mittelalters erhalten sind. Während die Papyri bisher verlorener Autoren der Philologie ganz neue Arbeitsgebiete erschlossen und neue Probleme gestellt haben, sind auch die Papyrushandschriften erhaltener Schriftsteller nicht wertlos, indem sie manche Ansicht über Alter von Verderbnissen, Wert von Lesarten und Berechtigung von Konjekturen teils umgestoßen, teils berichtigt haben.

Prof. Strack (Gießen) stellte in seinem Vortrag über die 'antiken Münzen als Geschichtsquelle' die eigentliche Geschichtsmünze (d. h. die durch Bild oder Schrift auf ein bestimmtes Ereignis hinweisende Münze) zurück und legte den Hauptnachdruck auf die wirtschaftsgeschichtlichen Schlüsse, die sich aus der Münzmasse, ihrem Fuß, ihrer Güte und Verbreitung ergeben. So zeigt die Prägung von Ainos, daß die Bedeutung der Stadt von der eigentlich griechischen Geschichte weniger abhängig ist als von der Möglichkeit eines lohnenden Transitverkehrs hebrosaufwärts zum Schwarzen Meer, im Fuß der Münze von Abdera spiegelt sich der Wechsel der Handelswege, die sich für andere Städte und Länder aus der Verbreitung der Münze, aus Typenentlehnungen durch fremde Völker erschließen lassen, und das Studium der Masse der römischen Münze bis 267 hat gelehrt, daß das IV. und III. Jahrh. nicht im Zeichen des Staatsbankrotts, sondern im Zeichen einer großzügigen, zielbewußten Münzpolitik steht.

Prof. Watzinger (Gießen) legte in einer Vorlesung über 'die Bedeutung der Ausgrabungen in Kreta für die griechische vorgeschichtliche Kultur' dar, daß die kretische Kultur, die mancherlei Verbindung mit Ägypten zeigt und die eigenartige Form des viereckigen Korridorhauses ausgebildet hat, abgelöst wird durch eine andere, deren Kennzeichen das Megaronhaus mit dem Herde im Mittelraum ist, das seine Parallelen im Norden hat, wohin auch die mit dem Megaronhaus zusammengehende Keramik weist. Im Süden (Mykene) kommt diese nördliche Kultur, deren Träger indogermanisch-griechischer Abstammung sind, unter Einfluß der vorgriechisch-kretischen. Das homerische Epos, das in seinen Bauten auf das Megaronhaus Bezug nimmt, geht in seinen Anfängen in vormykenische Zeit zurück.

Außer den Vorträgen machten zwei Führungen die Teilnehmer am Kurs bekannt mit den Sammlungen des Museums des oberhessischen Geschichtsvereins und mit der archäologischen Sammlung der Universität (Abgüsse und Sammlung von Originalen).

Mit diesem Kurs hat die hessische Regierung, wie auch ihr Vertreter bei der Eröffnung hervorhob, ein neues Mittel geschaffen zum Zusammenschluß derer, die das Element des Altertums in der Bildung nicht zurückgedrängt oder gar aufgegeben sehen wollen.

Adam Abt.

(29. November 1911)





